JOSÉ MÁRIO PIRES
AZANHA

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jáder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva

Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud

JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA

José Sérgio Fonseca Carvalho

ISBN 978-85-7019-518-0

MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygma Comunicação
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Carvalho, José Sérgio Fonseca
José Mário Azanha / José Sérgio Fonseca Carvalho. – Recife:
Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
176 p.: il. – (Coleção Educadores)
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7019-518-0
1. Azanha, José Mário, 1931-2004. 2. Educação – Brasil – História. I. Título.
CDU 37(81)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l´éducation,* organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

---

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: "Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação". Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA
(1931-2004)

José Sérgio Fonseca Carvalho

Introdução: fragmentos de uma vida voltada à educação pública

Há homens que lutam um dia, e são bons;
Há outros que lutam um ano, e são melhores;
Há aqueles que lutam muitos anos, e são muito bons;
Porém há os que lutam toda a vida. Estes são os imprescindíveis.
Bertold Brecht

Docência como vocação

Em novembro de 2002, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo concedeu a José Mário Pires Azanha sua mais alta distinção acadêmica: o título de professor emérito. Fiel ao seu estilo conciso, fez um discurso breve, embora tocante. Nas poucas palavras que proferiu após os agradecimentos, José Mário relembrou que o termo *emeritus* fazia referência a uma prática militar da Roma Antiga. Era um título empregado para designar *um soldado que se retira do exército*, e que, não obstante, *permanece como soldado*.

Séculos depois, a partir de uma tradição iniciada nas universidades anglo-saxônicas, passou-se a atribuir o título de *emérito* a um professor aposentado, como reconhecimento público da relevância de uma carreira. "Mas também", acrescenta José Mário, "como dizendo a ele que aquela dedicação de uma vida toda ao ensino permanece e confere a ele o direito de continuar a ser professor"[1].

[1] Cadernos de história e filosofia da educação. Faculdade de Educação da USP. v. 5, n. 7, 2002. *Homenagem a José Mário Pires Azanha.*

Escolhi essa passagem de sua vida para abrir esta pequena nota biográfica por acreditar que nela se revelam algumas de suas características mais marcantes. Mesmo numa ocasião solene, seu discurso é direto, conciso e rigoroso. Como prova de seu gosto pelo discurso claro e preciso, José Mário afixara em sua sala, por ocasião da época em que ocupou a chefia do Departamento de Filosofia da Educação da FFE/USP, a frase de Paulo de Tarso que asseverava que "se a trombeta der um som confuso ninguém se prepara para a batalha".

Paradoxalmente, esse esforço pela clareza e concisão brota de um compromisso apaixonado pela escola pública e pela atividade docente. Por isso, aos 72 anos, o professor José Mário almejava *continuar a ser professor*, profissão na qual se iniciou aos 17 anos, antes mesmo de concluir o curso normal do Instituto de Educação Anhanguera, em 1950. Até sua aposentadoria compulsória, aos 70, foram mais de 52 anos de dedicação à educação pública, não só como professor e pesquisador, mas como intelectual e homem de ação.

Sua carreira tem início precocemente, como professor substituto do Grupo Escolar Paulo Setúbal, em São Paulo. Em 1953, tendo concluído o curso normal, ingressou como professor efetivo no magistério primário, por meio de concurso público. As experiências como professor da escola primária, inclusive de classes multisseriadas, refletiam-se em suas aulas e escritos que jamais perderam de vista a conexão viva com a complexa realidade do que chamava de mundo escolar.

Em 1955, abre-se uma nova etapa em sua carreira docente. José Mário, tendo concluído sua graduação em pedagogia, presta novo concurso e torna-se professor no magistério secundário do estado de São Paulo, aprovado nas cadeiras de educação e filosofia. Tem início nessa época, como decorrência de sua preparação para o concurso de filosofia, sua profunda dedicação aos estudos da lógica. Tais estudos, ao lado das leituras em filosofia analítica,

marcaram seus cursos de graduação e pós-graduação, bem como sua produção teórica.

Ainda no início da década de 1960 presta novo concurso público, desta feita para diretor do ensino secundário do estado de São Paulo. É novamente aprovado e assume a direção do Colégio Estadual e Escola Normal Professor Jácomo Stávale, uma escola tradicional na região norte da cidade de São Paulo. Trata-se de mais uma experiência que parece ter deixado marcas indeléveis em sua formação. Muitas de suas observações sobre a necessidade de conferir às escolas a possibilidade de identificar seus problemas concretos, gerir seus recursos e propor soluções locais – notadamente presentes na série de artigos sobre autonomia das escolas – parecem resultar de suas reflexões acerca dessa experiência de gestão.

José Mário costumava contar orgulhoso algumas iniciativas que tomara à frente dessa escola. Dentre elas a de reformar os banheiros que se encontravam em estado lastimável e cuidar para que sempre estivessem limpos, tendo, inclusive, absorventes higiênicos disponíveis para as jovens que lá estudavam. E sempre arrematava a história com um comentário jocoso, mas que expressava sua visão de que princípios políticos se expressam na concretude das ações: "Cidadania, meus caros, é ter banheiro limpo".

Paralelamente à sua carreira na rede pública de ensino, José Mário Pires Azanha inicia sua trajetória na pesquisa educacional e no ensino superior. Em março de 1957 é contratado como pesquisador do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, o CRPE/SP, e no mesmo ano passa a lecionar estatística educacional e psicologia na Faculdade de Filosofia "Sedes Sapientiae", ligada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Vale ressaltar que seu envolvimento com a formação docente no Centro Regional foi bastante intenso. Desde seu ingresso no CRPE/SP foi professor no Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, uma promoção conjunta da Unesco e do

Ministério da Educação, com vistas à formação de quadros de educadores para todos os países do continente.

Em 1963 o professor José Mário Pires Azanha assumiu a organização e a coordenação do Programa de Assistência Técnica aos Estados (Pate). Tratava-se de um programa que previa o encaminhamento de equipes de professores paulistas para atuarem junto às secretarias de educação dos estados e territórios do Norte e do Nordeste do país. Como destaca Celso Beisiegel em seu discurso de posse na Academia Paulista de Educação,

> José Mário deu ao programa uma dimensão maior do que a originalmente prevista por seus idealizadores. Constituiu um pequeno e competente grupo de apoio, selecionou os candidatos, organizou os estágios de treinamento dos aprovados, formou as equipes e orientou suas atividades de modo a torná-las, ao mesmo tempo, potencialmente eficazes e aceitáveis sob a perspectiva das secretarias de educação envolvidas. (2009:88)

Na contramão das tendências então dominantes, José Mário já insistia no sentido de que o trabalho com as diferentes equipes fosse orientado para o desenvolvimento de projetos próprios, sintonizados com as necessidades e anseios das comunidades locais como também com as possibilidades das secretarias com as quais o convênio havia sido firmado. "Os professores paulistas representariam, assim, um acréscimo aos recursos humanos da administração local. Mas, a coordenação central, no CRPE, por sua vez, orientava as equipes auxiliando-as na realização das atividades", como destaca Beisiegel.

Seu desempenho no Centro de Pesquisas Educacionais levou Laerte Ramos de Carvalho, que substitui Fernando de Azevedo em sua direção, a convidá-lo para lecionar na Seção de História e Filosofia da Educação do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. O professor doutor Laerte Ramos de Carvalho acumulara a chefia de Departamento com a Direção do CRPE, o que levou as duas instituições a se

aproximarem. A pós-graduação ainda não estava consolidada à época e pertencer a uma instituição de pesquisa como o Centro Regional significava participar de uma grande escola de formação de pesquisadores e intelectuais. Lá, jovens como José Mário, Perseu Abramo, Celso Beisiegel e Luiz Pereira tinham o privilégio de conviver com educadores experientes e já renomados, como Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes e Antonio Candido.

Assim, sua carreira de professor universitário sempre se desenvolveu em diálogo com a pesquisa educacional, incluindo a prática e o estudo. Dessas experiências iniciais à redação de sua obra de maior densidade – *Uma ideia de pesquisa educacional* – foram mais de trinta anos de familiaridade com o tema. Participou de concursos de doutorado (1972), de livre-docência (1990) e de professor titular (1991) no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação, instituído como unidade autônoma em 1970. Foi, até sua aposentadoria, professor de filosofia da educação, havendo concentrado cada vez mais sua atuação no campo da filosofia da pesquisa educacional.

Quando suas condições de saúde já não lhe permitiam dar aulas na graduação, cujas turmas costumavam ter mais de sessenta alunos em salas amplas demais para sua debilitada voz, José Mário passou a dar cursos na pós-graduação e a coordenar um grupo semanal de estudos. Nele se reunia com orientandos e ex-alunos a fim de ler e debater textos de filosofia. Sua atuação como professor foi sempre notável. Vestia-se, invariavelmente, com grande elegância, chegava pontualmente e exigia dos alunos presença e dedicação. Como alunos, a sensação que sempre tínhamos era a de que a aula era um acontecimento. E o era. A sagacidade de uma observação, a ironia de um comentário, a erudição despojada de qualquer empáfia, o rigor da linguagem faziam de cada um daqueles encontros semanais um acontecimento singular em nosso percurso formativo.

Política como vocação

José Mário havia assumido temporariamente o cargo de diretor substituto do Centro Regional de Pesquisas Educacionais quando, em março de 1969, foi convidado pelo professor doutor Antonio Barros de Ulhôa Cintra para assumir a direção do Departamento de Educação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O professor Ulhôa Cintra, da Faculdade de Medicina, havia sido Reitor da Universidade de São Paulo e fora o idealizador da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Ele não conhecia pessoalmente José Mário, mas ouviu-o defender, em encontro público sobre educação, a necessidade de universalização do acesso aos ginásios públicos de uma forma que o impressionou. Convidou-o, então, para integrar sua equipe. Dois anos depois, aos 37 anos, José Mário foi convidado para um novo cargo: o de coordenador do ensino básico e normal da Secretaria Estadual de Educação.

Foi no exercício dessa função que José Mário concebeu e executou um corajoso programa de expansão das oportunidades escolares e de melhoria da qualidade do ensino público no estado. Destacaremos algumas das estratégias que foram necessárias à implementação dessa medida. José Mário sabia que a súbita abertura de uma escola que, até então, era privilégio de uma diminuta elite, não se faria sem resistências. Propôs, então, ao Conselho Estadual, que os exames de admissão aos ginásios, até então sob a responsabilidade de cada escola, passassem a ser unificados e sob a responsabilidade da Secretaria. A alegação fora a racionalização do procedimento, já que havia alunos que se inscreviam em vários exames. Mas seu plano era bem claro: organizar um exame no qual, virtualmente, todos os egressos do então ensino primário pudessem ser aprovados. E assim foi feito.

José Mário esperava que houvesse resistências por parte de setores conservadores, notadamente da mídia e de alguns segmentos da educação privada. Mas não esperava que o professorado,

que sempre discursou a favor da universalização do acesso à educação, reagisse negativamente às consequências imediatas de uma democratização do acesso ao ginásio público. Acostumados a lidar com um público altamente selecionado, os professores se viram obrigados a adaptar-se a um novo contingente de alunos, em geral oriundos de setores economicamente desfavorecidos. Muitos deles representavam a primeira geração familiar a ter acesso à cultura letrada. Era um desafio imenso a enfrentar.

Muitos foram os que defenderam que a democratização deveria ser um processo mais lento, necessariamente precedido de uma preparação dos docentes. José Mário, ao contrário, acreditava que era preciso criar o fato político da conquista do acesso para depois desenvolver estratégias pedagógicas para com ele lidar. Tratava-se, pois, de uma decisão política cujo êxito demandaria esforços técnico-pedagógicos e não o contrário. Não seria o 'zelo pedagógico' que daria o ritmo da conquista política.

Ao relembrar essa história costumava fazer um paralelo interessante. Recordava que no Parlamento Britânico a reação à proposta de extensão do direito de voto à mulher tinha recorrido a uma estratégia análoga. Sua implantação exigiria, para os conservadores, a prévia preparação deste segmento da população, de forma que a participação das mulheres não viesse 'perturbar' a 'estabilidade' da democracia. Não eram, os conservadores, 'contra' a medida, mas contra a forma que tomava e contra o açodamento de sua implantação. Mas, argumentava José Mário, como seria possível preparar a mulher para tomar parte no exercício do poder político confinando-a à esfera da vida privada? Como seria possível preparar uma escola democrática em seu acesso, mantendo um vasto contingente de alunos longe dela?

Mas o fato é que a reação de uma parte significativa do corpo docente foi forte. Como veremos, a reprovação na primeira série do ensino ginasial atingiu patamares assustadores, ultrapassando

80% dos novos alunos. A reação da Secretaria foi igualmente forte: institui-se um teto de 20% para as reprovações, número que hoje seria considerado bastante alto. Mas a medida foi tomada como afronta à autonomia dos professores em suas decisões pedagógicas. A agitação que sucedeu as medidas democratizantes do acesso ao ensino ginasial levou à exoneração de José Mário e a instalação de um Inquérito Policial Militar para apurar as suspeitas de suas 'intenções subversivas'.

José Mário foi inocentado e voltou a seu cargo de diretor na Escola Estadual Jácomo Stávele, função que exercia concomitantemente à docência na Universidade de São Paulo. Os anos que se seguiram a esses episódios foram bastante difíceis para ele. A ditadura militar recrudescera a repressão e o medo se alastrava na sociedade. Para muitos, ser visto ao lado de alguém que tivera sido objeto de um Inquérito Policial Militar era um risco. José Mário contou com a fidelidade de alguns amigos, mas se recordava dessa época como um período de isolamento e solidão.

Sua volta à cena política iria acontecer somente na década de 80. Com as mobilizações por eleições diretas para governador, Azanha se envolve na redação da Proposta Montoro, um programa de governo do então senador que se candidataria e venceria as eleições pelo PMDB. Nela encontrou espaço para a proposição de medidas que lhe eram bastante caras: a autonomia da escola e a descentralização das decisões pedagógicas e de gestão. Passa a integrar a equipe do secretário Paulo de Tarso na qualidade de chefe de gabinete. Mas permanece pouco tempo no cargo. Rapidamente José Mário se deu conta de que perderia o embate político com os setores tecnocráticos que dominavam as finanças do governo estadual.

Na década de 90 ele, enfim, encontrará um lugar duradouro para sua atuação política para além da universidade: O Conselho Estadual de Educação, onde permaneceria até sua morte em 2004.

Por ser um órgão consultivo e plural, José Mário nele poderia manter a independência de suas posições e exercitar a radicalidade de seu pensamento. Ali se envolveu em lutas viscerais, como na frustrada reivindicação da transferência para o Conselho Estadual da responsabilidade pelo credenciamento das instituições superiores de ensino do estado; na luta pela garantia da gratuidade do ensino público superior; na proposição de um inovador projeto de formação de professores pelo poder público.

Max Weber, ao final de seu ensaio sobre a política como vocação, faz observações acerca das exigências de uma vida dedicada a esse tipo de atividade. Elas podem, pelo menos em alguma medida, ser extensivas à docência como vocação. Diz o pensador alemão que a política – a nosso ver, tal como a docência,

> é um esforço tenaz e enérgico para atravessar grossas vigas de madeira. Tal esforço exige, a um tempo, paixão e senso de proporções. É perfeitamente exato dizer – e toda experiência histórica o confirma – que não se teria jamais atingido o possível, se não se houvesse tentado o impossível.

Por isso, prossegue Weber, os homens que a ela se entregam

> devem armar-se da força de alma que lhes permita vencer o naufrágio de todas suas esperanças. Importa, entretanto, que se armem desde o presente momento, pois de outra forma não virão alcançar nem mesmo o que hoje é possível. Aquele que esteja convencido de que não se abaterá nem mesmo que o mundo, julgado de seu ponto de vista, se revele demasiado estúpido ou demasiado mesquinho para merecer o que ele pretende oferecer-lhe, aquele que permaneça capaz de dizer 'a despeito de tudo', aquele e só aquele, tem a vocação da política. (1996:124).

Como homem político José Mário era dotado dessa força de alma a que se refere Weber para propor o aparentemente impossível e enfrentar com coragem as inevitáveis adversidades decorrentes da firmeza de suas convicções. Como professor era dotado da generosidade necessária para compartilhá-la com seus alunos e, com esse gesto, neles cultivá-la.

Democratização da educação: conquista política ou estratégia pedagógica?

Uma época de luta pela expansão do atendimento escolar

José Mário Pires Azanha integrou uma geração de intelectuais e homens públicos que tiveram na luta pela expansão e universalização das oportunidades escolares uma de suas principais reivindicações políticas. Ao fim da década de 50, o Brasil, a exemplo da maior parte das nações ocidentais, era palco de intensa campanha pela ampliação da oferta de escolarização pública. No caso do estado de São Paulo, os quatro anos iniciais da educação básica – à época chamado de 'ensino primário' – tornaram-se acessíveis à maior parte da população urbana ainda na primeira metade do século XX. Mesmo assim, em 1956 estimavam-se em 30.000 as matrículas não atendidas no ensino primário. Mas o quadro mais dramático era o do acesso ao 'ginásio' (que correspondia aos quatro anos seguintes) para o qual a oferta pública era ínfima. No mesmo ano – 1956 – havia somente trinta ginásios públicos no estado de São Paulo; e ao fim da década eles não somavam sequer uma centena[2]. Em face dessa escassez de vagas instituiu-se uma temível prova vestibular: os exames de admissão aos ginásios.

Não há estatísticas confiáveis acerca do número de alunos que terminava o 'ensino primário' e não conseguia vaga nos relativamente poucos ginásios públicos de então. Mas estima-se que somente cerca de 15% dos alunos que o concluíam prosseguiam em seus estudos. Parte dessa massa de excluídos do sistema formal de educação sequer almejava a continuidade dos estudos e já se iniciava na vida profissional, mesmo que informalmente. Outra parte não lograva a aprovação no exame de admissão. Aos alunos oriundos da classe média nele reprovados restava a opção de se matricular em ginásios privados, cuja qualidade, em geral, era tida

[2] Veja a esse respeito: Spósito, M. *O povo vai à escola.* São Paulo, Loyola, 1984.

como inferior à dos públicos. À imensa maioria da população nada restava a não ser interromper seus estudos.

Os ginásios paulistas tinham, até 1969, autonomia para criar e aplicar seus exames de admissão, de acordo com a tradição e as expectativas de cada instituição escolar. Assim, os ginásios mais renomados e centrais recebiam não só um número maior de candidatos, como exames mais difíceis. Havia escolas com oitenta vagas e 1.300 candidatos, o que transformava alguns desses exames de admissão numa disputa mais feroz do que muitos dos mais competitivos exames vestibulares de hoje. Daí a imagem de escolas de 'alto nível' de que gozavam algumas instituições como o Fernão Dias, o Roosevelt e outras tantas escolas públicas. Trabalhando com um público bastante selecionado e homogêneo do ponto de vista dos pré-requisitos escolares, de fato, o desempenho acadêmico de seus egressos era notável. É essa imagem de excelência de um ginásio público – bastante elitizado, na verdade – que muitas vezes ainda permanece como modelo ideal e que gera a sensação de uma perda substancial de qualidade da escola pública contemporânea.

Embora entre os aprovados houvesse alunos de todos os segmentos sociais, os oriundos das classes econômica e culturalmente privilegiadas eram maioria nesses estabelecimentos. Por outro lado, o acesso à escolarização média era pré-requisito para empregos no setor de serviços ou, claro, para a continuidade dos estudos que dariam acesso ao quadro de profissões liberais que formava a elite do país. Daí que o acesso aos ginásios era visto, pela massa da população urbana, como o mais legítimo e almejado mecanismo de ascensão social e econômica e se transformou, desde a década de 50, numa das principais reivindicações políticas dos setores organizados da sociedade civil.

No fim da década de 60 o médico, professor e ex-reitor da Universidade de São Paulo, Antonio Ulhôa Cintra assumiu a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e convidou o pro-

fessor José Mário Pires Azanha para a Direção da Instrução Pública. Ambos, sintonizados com a tendência mundial de democratização do acesso à escolarização, e politicamente mobilizados a seu favor, promoveram mudanças substanciais na estrutura do sistema escolar estadual.

As reformas da gestão Ulhôa Cintra

Embora a centralização e a facilitação dos exames de admissão tenham sido a mais ousada – e polêmica – medida adotada à época em que José Mário Pires Azanha estava à frente da Instrução Pública, houve modificações substantivas nos três segmentos que então compunham o que hoje denominamos educação básica: o primário, o ginásio e o ciclo colegial (ensino secundário e normal, este último responsável pela formação de professores primários no âmbito do que hoje seria o ensino médio). Como veremos, ainda que relacionadas às especificidades de cada segmento, as medidas adotadas podem ser identificadas como derivadas de um conjunto de princípios políticos que marcaram toda sua trajetória intelectual, seja no âmbito acadêmico ou no das funções públicas executivas e consultivas que exerceu. São eles: a democratização do acesso como política pública; a autonomia da escola na busca por estratégias e procedimentos pedagógicos de melhoria do ensino; a concepção de educação escolar como oportunidade de formação integradora das variadas experiências dos alunos e o ideal de uma escola comprometida com os princípios republicanos e democráticos.

Desde 1965 sabia-se, como decorrência da publicação de dados do Inep, que 50% das matrículas no ensino primário concentravam-se na primeira de suas quatro séries e que a variação da faixa etária que a compunha era extremamente dilatada: os alunos tinham entre 6 a 14 anos de idade. Esses dados indicavam, portanto, que ao invés de ser uma ampla porta de entrada para a variedade de crianças que chegavam à escola, a primeira série constituia-se, na expe-

riência brasileira, como uma espécie de grande peneira a reter alunos cujo desempenho era considerado inferior às expectativas. Ao comentar, num texto escrito em 1969, o caráter deletério dessa prática cristalizada na cultura das instituições escolares, Azanha, ressaltou que:

> O problema da repetência na primeira série, assim como o da evasão decorrente dessa repetência está, normalmente, ligado a certos fatores externos à escola. Não é a criança bem nutrida, classe média, amparada e acompanhada pelos pais que fracassa na primeira série. Quase sempre, é a criança que já traz para a escola problemas que não consegue superar, para os quais a escola não oferece solução. Então, a grande massa dos que fracassam na primeira série é de crianças que deveriam ter um tratamento diferenciado, não para resolver aqueles problemas de origem extraescolar, mas pelo menos para tentar atenuar seus efeitos, em vez de agravá-los, como costuma ocorrer. (1987:108)

Para enfrentar esse quadro preocupante a primeira medida por ele implantada, pioneira à época e retomada seguidas vezes noutras gestões, foi romper com a seriação anual e propor para o ensino primário uma estrutura de ciclos de dois anos. É importante frisar que não se tratava de uma proposta de renovação pedagógica, mas de um procedimento administrativo fundado num princípio político. A eliminação da reprovação sumária na primeira série possibilitava tempo maior para aprendizagens consideradas decisivas para a continuidade dos estudos, como a iniciação no letramento.

A partir de sua própria avaliação das realizações da gestão Ulhôa Cintra, é possível afirmar que Azanha tinha clareza de que tal medida, em si, não resultaria necessariamente na melhoria do ensino, mas poderia ter impacto relevante na permanência dos alunos. Por outro lado, tinha firme convicção que as transformações pedagógicas nas práticas escolares não poderiam resultar de decretos ou deliberações dos órgãos centrais, mas deveriam ser objeto de acompanhamento e discussão local. Nesse sentido, complementarmente à adoção dos ciclos, a Secretaria propôs um novo currículo básico, simples e objetivo; diminuiu o grau de controle que as Delegacias de Ensino – que correspondem às coordenadorias e diretorias regio-

nais na atual estrutura das secretarias – exerciam sobre as escolas e deu aos professores a autonomia para a elaboração e aplicação de avaliações. Tais medidas visavam, segundo Azanha, devolver "ao professor e à escola a autêntica responsabilidade da tarefa educativa de que, até certo ponto, estavam, dispensados quando transformados em meros executores de instruções" (Azanha, 1987: 83).

Talvez resida nessa experiência administrativa a raiz de suas preocupações posteriores em relação à centralidade da escola – e não do professor isoladamente considerado – em qualquer esforço de formação continuada de professores e de melhoria do ensino. Essa é uma tese que lhe será cara na década de 90, ocasião em que ressaltará o caráter tecnocrático dos cursos de formação que reúnem professores de uma mesma disciplina para lhes oferecer técnicas e procedimentos que supostamente sanariam as deficiências de seu ensino. Para Azanha esses professores, de fato, "não têm muita coisa em comum, a não ser o título de professores de matemática", por exemplo. "O ensino de matemática da escola A é diferente do ensino de matemática da escola B, da escola C, D." Daí sua sugestão, tão simples quanto inovadora, de que os esforços visando à melhoria do ensino deveriam ter como objeto *a própria escola;* buscando cooperar com professores, diretores e demais agentes institucionais de modo a auxiliá-los a "se debruçarem sobre as tarefas que têm, as propostas comuns e problemas que enfrentam e de se organizarem para resolvê-los. Qualquer plano de melhoria tem de ser um plano da própria escola." (1995: 25). Daí a iniciativa, em 1968, da criação dos 'serviços de orientação pedagógica às escolas', cuja função não deveria ser a de fiscalização nem a de propagação de uma 'pedagogia oficial', mas a de apoio às escolas em suas tentativas de implementar suas propostas pedagógicas.

No âmbito do ensino secundário do ciclo colegial, as mudanças também foram bastante significativas. Até o fim da década de 60,

esse nível da educação básica – que equivale ao ensino médio hoje – era subdividido em três segmentos: o clássico, o científico e o normal; os dois primeiros concebidos como preparatórios para os exames vestibulares (respectivamente para as áreas de ciências humanas, biomédicas e exatas), enquanto o último era visto como opção de profissionalização no magistério. Em agosto de 1968 foi instituída a unificação dos dois primeiros anos do ensino secundário e do curso normal, de forma que somente no terceiro ano desse nível o aluno optaria por uma área ou profissão. Era uma medida que visava, por um lado, imprimir a esse segmento da educação o caráter de uma etapa da formação geral do jovem, procurando suplantar a visão bastante corrente de que ele se justificava por ser preparatório aos estudos superiores. Por outro lado, evitava a precocidade das decisões profissionais e de área de estudos, que até então deveriam ser tomadas ao final do oitavo ano de escolaridade, frequentemente por jovens de cerca de 15 anos de idade.

A ideia, cara ao professor Azanha, de um ensino colegial unificado em torno de uma formação geral do jovem, independente de sua opção profissional posterior, não pôde sequer ser avaliada. A lei 5.692, de 1971, tinha como um de seus objetivos expandir maciçamente a possibilidade de profissionalização já no ensino médio. Alegava-se uma urgente necessidade de mão de obra técnica nesse nível. Embora os resultados dessa reforma tenham sido inexpressivo em relação a seus objetivos de preparação técnica, eles foram profundos e danosos no que concerne à precoce frustração da experiência a qual então se tentava levar a cabo, acabando por prevalecer a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que prevê uma formação geral e comum anterior à formação técnica em nível médio.

Apesar da inegável importância dessas duas iniciativas, a medida de maior impacto político – e a que mais polêmica gerou – nessa primeira passagem de José Mário Azanha pela Secretaria de Educa-

ção, foi a centralização e facilitação dos exames de admissão. Contrariando a tradição de alta seletividade até então vigente, o exame de admissão unificado aprovou mais de 90% dos alunos, tornando os ginásios públicos, até então bastante elitizados, em escolas acessíveis à quase totalidade dos alunos inscritos. O número de alunos matriculados ultrapassou os 200.000 (enquanto na região do antigo Distrito Federal no Rio de Janeiro – a Guanabara – não passava de 16.000!); diversas escolas chegaram a abrir quatro turnos diários para acolher todos os aprovados e foi necessário recrutar um contingente significativo de novos professores. Em síntese, a eliminação da barreira do exame de admissão transformou radicalmente a feição dos ginásios públicos no estado de São Paulo. Eles passaram a abrigar virtualmente a totalidade dos egressos do ensino primário, o que incluía uma parcela da população com características socioculturais e desempenho escolar até então desconhecidos desse segmento da escolarização. Os ginásios já não eram mais uma escola de elite, fosse ela econômica, cultural ou escolar. Eram públicos no sentido mais simples e amplo do conceito: comum a todos.

O embate entre a afirmação de um direito político e as expectativas pedagógicas.

As reações às mudanças ocorridas não tardaram e vieram das mais diferentes fontes e tendências: de jornais conservadores a pensadores alegadamente vinculados a setores progressistas. Em editorial publicado em dezembro de 1968, o jornal *O Estado de S. Paulo* afirmava que, não obstante o reconhecimento da obrigatoriedade escolar ser um preceito constitucional, a medida da secretaria, ao franquear o acesso aos ginásios a praticamente todos os que concluíram o ensino primário, não deveria ser tomada como 'prova de autêntica fidelidade à democracia e aos ideais inerentes à tarefa educativa', pois se tratava da mera garantia de matrículas em 'escolas que pouco podem ensinar'. Por outro lado, setores de

oposição alegavam que se tratava de uma 'democratização quantitativa', já que seu custo seria a queda na qualidade do ensino. Em ambos os casos, a alegação de uma 'queda na qualidade' era o argumento da oposição à medida da secretaria que, ao centralizar o exame de admissão, facultava a todos os egressos do ensino primário a matrícula no ginasial.

Essa percepção de uma queda na qualidade da educação coetânea ao final do exame de admissão persiste mesmo após décadas de sua implantação. Sua base parece óbvia: os egressos do curso ginasial de outrora tinham um desempenho escolar muito acima da média dos jovens que desde então o concluem. O problema desse raciocínio – supondo que a comparação fosse possível e válida – é que a 'qualidade da educação' é tratada de forma *abstrata*, ou seja, sem considerar a totalidade da população em idade escolar e sem considerar as características de quem desde então a frequenta. Em outras palavras, para os cerca de 15% de alunos privilegiados que tinham acesso ao ginásio, de fato, o nível médio de aproveitamento deve ter sofrido uma queda. Mas para a maioria das crianças que sequer tinha acesso a um ginásio – cerca de 85% de crianças que estavam privadas de qualquer experiência escolar a partir de 10 ou 11 anos de idade! – não se pode falar em 'queda' na qualidade do ensino; pelo simples fato de que para elas não havia escola.

O fato é que não faz sentido comparar duas instituições cujos papéis sociais são bastante distintos: um ginásio voltado para a formação intelectual de uma elite e uma escola fundamental voltada para a formação comum e aberta à totalidade da população. É evidente que a escola fundamental e comum pode – e deve – ser bem melhor do que é. Mas o que não fazia sentido para os que idealizaram e implantaram a reforma era esperar as condições ideais para, somente então, tomar as medidas políticas visando assegurar oito anos de escolarização para todos. Foi nesse sentido a manifes-

tação de Ulhôa Cintra ao reagir às críticas então endereçadas à equipe da Secretaria:

> ...alguns, movendo-se num plano, abstraído da realidade, dizem que apoiam a ideia de democratização e apenas combatem e lamentam a forma pela qual ela está sendo implantada, pelos problemas que traz. Não vejo, contudo, validade na posição desses que defendendo a democratização do ensino advogam sua realização gradativa e na estrita medida e proporção das facilidades materiais para fazê-la Não se trata de simples questão de estratégia, mas, basicamente, de atitude filosófica e de concepção da educação e do caráter do seu relacionamento com os demais processos sociais. Já não é mais historicamente possível esperar que a democratização do ensino decorra, como simples processo residual, de um desenvolvimento econômico [...] É eticamente indefensável o argumento de que, para ficarem mantidas num certo nível para alguns, as oportunidades educativas possam ser sonegadas a uma grande maioria, com os mesmos direitos. (apud: Azanha, 1985: 84).

Mas a polêmica não se limitou aos órgãos de imprensa e à academia. Entre os professores a reação às medidas não foi menos intensa. O fato é que as transformações decorrentes da maciça expansão das matrículas acabou por inviabilizar um certo padrão de ensino cujas práticas, expectativas e exigências, tinham origem no ideal de formação de uma elite intelectual. Assim, embora os professores fossem, em tese, favoráveis à democratização do acesso aos ginásios, eles não pareciam aceitar as inevitáveis consequências dessa abertura da escola pública à massa da população. Vale lembrar que, à época, a escolaridade média da população brasileira não chegava a três anos, de forma que uma parcela considerável dos alunos que então ascendiam ao ginásio era oriunda de famílias para as quais a cultura das instituições escolares – seus hábitos, práticas e valores – era completamente estranha.

Nesse sentido, o ingresso irrestrito de crianças que haviam terminado o ensino primário deveria ter como consequência uma readequação substancial da escola em face de seus novos desafios.

Não foi essa, contudo, a reação imediata. Ao contrário, a insistência em relação às práticas e exigências do modelo seletivo anterior teve como resultado um alarmante índice de reprovação na primeira série do ginásio: 85% dos alunos ficaram retidos! Esse dado ilustra a enorme tensão entre o ideal político de universalização da educação escolar básica e a rejeição às suas consequências práticas. A reprovação maciça – muito frequentemente seguida de evasão – acabava por substituir a seletividade do exame de admissão pela seletividade dos critérios de aprovação. Nesse sentido, a manutenção abstrata – porque não se relacionava ao contexto dos novos alunos do ginásio – de um *padrão pedagógico* estava a serviço, mesmo que essa não fosse sua intenção, da negação do *direito político* à educação escolar de oito anos.

Esse ambiente de tensão entre parcelas da opinião pública, professores da rede e equipe da Secretaria acabou resultando no afastamento de José Mário Azanha, que à época sofreu um inquérito policial militar (um expediente do regime militar para investigar supostas atividades subversivas). Paradoxalmente, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação criou a escola obrigatória e única de oito anos. Em 1978, em reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Azanha apresentou seu texto "Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista". Embora sua razão de ser inicial fosse responder às críticas feitas à abertura do ginásio dez anos antes, a forma pela qual o problema nele é abordado transformou o texto numa referência histórica em filosofia da educação. Sua análise crítica aguda desvela que sob a aparente unanimidade discursiva subjazem profundas divergências programáticas.

Democratização do ensino: um conceito variável e programático

Passados cerca de quarenta anos, as medidas que visaram a promover o acesso universal ao ensino fundamental de oito anos representam pouca ou nenhuma polêmica. A noção de que o ingresso

nesse segmento da educação escolar é um direito público cuja fruição não pode ser impedida por qualquer tipo de exame seletivo já está bastante consolidada. Não obstante, se o tema ao qual o artigo "Democratização do ensino" se refere pode soar datado, a capacidade elucidativa de sua abordagem continua atual e viva. Nele Azanha nos alerta para um fenômeno bastante comum no campo dos discursos educacionais, que é fato de que a concordância retórica em torno de certos princípios – ou palavras de ordem – tende a obscurecer as divergências práticas e conceituais que cercam os propósitos de sua enunciação. Noutras palavras, todos parecem concordar com a necessidade de uma 'educação de qualidade' ou com o objetivo de formação de um 'aluno crítico', desde que não seja preciso elucidar o sentido das expressões utilizadas nem os meios pelos quais tais objetivos se realizam nas práticas educativas.

Basta um breve exame das ações identificadas como potencialmente realizadoras dos princípios enunciados para vislumbrar que a aparente *unanimidade presente na superfície* retórica desses discursos esconde *divergências profundas acerca do significado*[3] conceitual e prático das expressões às quais recorrem. Foi assim no que diz respeito à concordância em relação ao reconhecimento unânime da necessidade de 'democratização do ensino' nas décadas de 70 e 80; assim é hoje quanto à busca por uma 'educação de qualidade' ou pela formação de 'um aluno crítico', por exemplo.

O caráter vago ou ambíguo do uso dessas expressões recorrentes tem, inclusive, impedido o afloramento de uma discussão elucidativa sobre a variabilidade de concepções alternativas a elas subjacentes. Essas diferenças não são, na análise de Azanha, simples aspectos variados de um mesmo núcleo essencial, como se fossem, por exemplo, aspectos complementares da noção de 'qualidade da educação'. Espelham, antes, disputas e controvérsias

[3] Os trechos em itálico que se seguem são excertos extraídos do texto "Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista" (Azanha, 1985).

teóricas e práticas, já que sua enunciação e veiculação não têm caráter exclusivo ou preponderantemente elucidativo, mas também propósitos persuasivos.

O que Azanha procura demonstrar em suas reflexões é que, ao recorrermos a conceitos *programáticos* ou *persuasivos* – como os de 'democratização' ou 'qualidade' da educação – o que se almeja não é a mera elucidação do modo corrente de utilização de um conceito, a exemplo de quando explicamos a alguém o uso do termo 'vírus'. O que se busca é propor uma acepção que, mesmo não violentando abertamente seu uso corrente, sugira um significado fundamental impregnado de valores, em geral comprometido com a transformação ou com a justificação de práticas sociais, daí seu caráter *programático ou persuasivo*. E por essa razão é que prioritariamente pela comparação entre as ações – propostas ou implementadas – que as divergências se desvelam e os conflitos vêm à tona.

Pense-se, por exemplo, na disputa, marcante ao longo da segunda metade do século XX, envolvendo o conceito de 'democracia'. Por um lado, buscava-se associá-la de forma imediata e essencial ao liberalismo político e ao pluripartidarismo; por outro, à igualdade de acesso a direitos sociais e à elevação das condições de vida da classe trabalhadora. A luta entre concepções alternativas não tinha como alvo somente uma elucidação teórica, mas almejava precisamente justificar ou transformar *práticas sociais* a partir da veiculação ou do uso de um conceito, que ganhava, assim, um caráter *programático* ou *persuasivo*. Assim, embora os partidários de ambas as correntes se identificassem com o 'ideal democrático', cada grupo o identificava como um conjunto distinto e alternativo de medidas e ações concretas capazes de realizar esse ideal.

A veiculação, no âmbito dos discursos educacionais, do ideal de uma 'formação para a cidadania' parece ser, hoje, um dos casos mais emblemáticos dessa luta pela aceitação e legitimidade de um dentre vários conceitos alternativos que têm não só um inte-

resse teórico, mas um propósito prático. Sob uma mesma fórmula verbal – a educação para a cidadania – é possível identificar desde a veiculação de propostas de doutrinação para a conformidade legal até a proposição de uma radical crítica social, de projetos ecológicos à caridade ou ao trabalho voluntário.

Assim, o esforço reflexivo de Azanha, em seu texto sobre a *democratização do ensino,* visava identificar, distinguir e comparar duas tendências – ou correntes – alternativas no que diz respeito à concepção de uma 'escola democrática'. Uma que a identificava fundamentalmente com uma política pública de ampliação das oportunidades escolares e outra que a concebia como uma prática pedagógica fundada no exercício da liberdade dos educandos. E para fazê-lo Azanha recorre a diferentes experiência históricas que ilustram não só a divergência teórico-conceitual entre elas, mas o fato de que, historicamente, constituíram-se como visões *alternativas* e não complementares.

Por um lado, temos iniciativas como a de Sampaio Dória, que no início do século XX universaliza o acesso à escola primária e de outro a abertura do 'ginásio, nos anos sessenta. Ambas identificam a 'democratização' com uma política pública de expansão e universalização do atendimento e não com a proposição de um novo tipo de relação pedagógica. Por outro lado, há teorias educacionais e iniciativas práticas que concebem a 'democratização' como a renovação do tipo de relações pedagógicas que se estabelece entre educadores e educandos, historicamente marcadas por uma hierarquia vista por autoritária. Esse é o caso, na experiência histórica paulista, dos 'Ginásios Vocacionais', que inspirados em teorias de renovação pedagógica, concebiam a escola democrática como um espaço de autonomia e liberdade do educando. Embora partam de premissas e princípios conflitantes, ambas as posições professam um compromisso para uma 'educação democrática'. Daí a afirmação de Azanha no sentido de que *não é a profissão de fé democrática que divide os educadores brasileiros*, mas os programas de ação por

eles veiculados; por isso, e somente nos *esforços de realização histórica desse ideal que as raízes das posições e das divergências se revelam.*

Enquanto a primeira vincula a democratização a uma decisão política, a segunda a concebe como fruto de uma prática pedagógica. Aparentemente, são posições que, por se referirem a âmbitos distintos, podem coexistir. No entanto, as reflexões de Azanha nos alertam para a complexidade teórica dessa compatibilização e para o desencontro histórico entre os que defendem uma ou outra concepção. Ele recorre, como exemplo, aos Ginásios Vocacionais de São Paulo, que alegavam promover internamente práticas pedagógicas libertadoras e comprometidas com uma sociedade democrática, mas que, ao se recusarem a participar da unificação dos exames de admissão, mantinham uma política de estrita seletividade. A seu exemplo poderíamos acrescentar o incômodo fato de que a maior parte das escolas que hoje se atêm às práticas pedagógicas 'democráticas' são escolas privadas, muitas das quais cobram mensalidades altíssimas. Assim, a 'democracia' intramuros da escola convive com a exclusão da maioria.

No plano conceitual, suas críticas – bem mais complexas – apontam para o fato de que na visão dessas correntes, que poderíamos agrupar sob o nome de pedagogias da autonomia, a sociedade democrática parece ser produzida pela simples reunião de indivíduos democráticos. E estes, por sua vez, desenvolveriam esse espírito democrático como fruto de experiências pedagógicas de fomento à autonomia individual. Ao assim fazerem, para Azanha, as pedagogias da autonomia simplificam problemas extremamente complexos. Confundem, por exemplo, 'liberdade' como fenômeno político com 'liberdade' como autonomia do indivíduo. Nesta última acepção – que é o verdadeiro objetivo dessas práticas – o termo 'liberdade' despoja-se de seu necessário elemento político para aterse ao livre-arbítrio da escolha individual; daí sua identificação com *a liberdade da vontade.* Trata-se, neste sentido, da autonomia de um indi-

víduo e não da 'liberdade' como desígnio político da democracia. Ao contrário da primeira, nesta última acepção a 'liberdade' diz respeito a uma qualidade específica do mundo público, do espaço que acolhe e gere a pluralidade de perspectivas e interesses dos homens. Ora a complexidade – e os conflitos e lutas – desse mundo não são reprodutíveis no ambiente escolar. Por isso Azanha se refere, de forma irônica, a esses procedimentos que simulam os ritos da democracia no ambiente escolar como um *faz de conta pedagógico, mesmo quando politicamente motivado*.

Em sua visão, a democratização da educação *é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como variável social e não como simples variável pedagógica*. Não se pode chamar uma escola de democrática – sejam quais forem suas práticas pedagógicas – se o acesso a ela não for um direito público igualmente facultado a todos. Daí que a desqualificação de um processo de democratização do acesso à escola por argumentos alegadamente pedagógicos – como ocorreu nas duas ocasiões examinadas por Azanha – não faz sentido. A universalização do acesso à educação básica não pode ser postergada tendo como justificativa um alegado *zelo pedagógico* que a vincularia à existência prévia de condições de oferta de um ensino 'de qualidade'. A decisão política de democratizar o acesso não pode submeter-se às demandas pedagógicas de qualquer sorte; ao contrário, a uma política educacional de democratização do acesso à escola devem corresponder esforços pedagógicos no sentido de viabilizar a todos as condições para o aproveitamento máximo da experiência escolar.

Desafios de uma educação comprometida com a democracia

É evidente que as duas concepções contrapostas por Azanha não encerram a ampla variedade de problemas ligados às perspectivas teóricas e às iniciativas práticas no sentido de se democratizar a educação. E, se elas não são logicamente incompatíveis,

tampouco devem ser simplificadamente consideradas como dois aspectos distintos e complementares do mesmo processo. Ao contrário, tornar patentes os conflitos resultantes das diferenças conceituais e das divergências históricas entre essas visões pode trazer à tona alguns dos mais significativos dilemas que temos enfrentado ao pensar as conexões entre a formação escolar e a constituição de uma sociedade democrática.

Como, por exemplo, podemos pleitear relações escolares não autoritárias sem pôr em xeque a autoridade legítima e característica da natureza das relações entre professores e alunos que, como destaca Azanha, não são análogas às que regem as relações entre cidadãos na esfera pública? Como superar a noção, corrente no pensamento pedagógico, de que a promoção da democracia decorre antes do desenvolvimento de certos traços de personalidade no indivíduo do que de uma luta institucional no campo político? Na verdade, essa identificação da democracia com a cordialidade e a proximidade nas relações pessoais não se origina no pensamento pedagógico, mas deita raízes nas próprias narrativas que tecemos sobre a constituição do Brasil como nação. Basta lembrarmos a concepção largamente difundida de uma suposta "democracia racial" brasileira, alegadamente baseada nos laços afetivos entre os indivíduos de diferentes origens étnicas.

O que obscurece tal visão é o fato de que, independentemente das relações pessoais, no plano social e político, brancos e negros, por exemplo, têm poder e direitos desiguais; que a exclusão sistemática a que estes têm sido submetidos impede nossa sociedade de ser democrática nesse aspecto. É nesse sentido que devemos entender a democratização da escola não como uma reforma pedagógica que visa alterar as relações pessoais internas à instituição, mas uma política pública que visa ampliar o direito à escolarização. Por essa razão, não pode haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos nas escolas.

Mas é claro que o direito cuja universalização se reivindica não é simplesmente o da matrícula num estabelecimento escolar, mas o do acesso aos bens culturais públicos que nela se deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem. Neste sentido, a política de democratização da educação propõe desafios pedagógicos, ainda que sua dimensão seja eminentemente social, mais do que simplesmente escolar.

Além disso, o acesso universal à escola e mesmo a relativa equidade na distribuição dos bens culturais, que com ela identificamos, não garantem um compromisso da escola com a "cultura da democracia". Basta lembrar, por exemplo, escolas de países como a antiga República Democrática Alemã, que, apesar de terem logrado a universalização do acesso e dos bens culturais, parecem não ter conseguido na cultura dos valores democráticos um de seus objetivos.

Deste modo, um dos grandes desafios que a democratização do acesso à escola nos lega é o de buscar meios pelos quais a educação escolar, através do ensino das disciplinas intelectuais que lhe são próprias, da iniciação em determinadas práticas sociais, possa cultivar valores como a igualdade, a tolerância, a não violência, a solidariedade; enfim, que ela possa apresentar e cultivar um modo de vida que tenha na democracia social e política o maior de seus compromissos.

A incorporação desse tipo de compromisso ético-político não resultará da simples exposição dos alunos a uma retórica que enalteça esses valores, nem tampouco da simulação de rituais que imitam "pedagogicamente" a liberdade almejada para a esfera pública. O êxito de seu cultivo parece antes depender da convivência com professores e demais profissionais da educação que promovam essa forma de vida e que, no curso de suas aulas, no conteúdo de seus ensinamentos e em suas práticas escolares coti-

dianas a ele deem vida. Somente um professor que cultive cotidianamente essas virtudes pode transmiti-las a seus alunos.

A democratização do ensino muito deve às ações do professor José Mário Pires Azanha, não apenas por seus escritos, mas por sua luta por uma escola aberta à totalidade da população. Mas democracia não é um ponto a que se chega, é antes um processo que se vive. Por isso, Renato Janine Ribeiro sugere que "talvez o melhor seja usar não o verbo ser, mas fazer para a democracia; talvez mais importante do que algo 'ser' democrático seja algo produzir, gerar democracia" (2001:66). Assim, uma escola em que o acesso, a gestão e os compromissos educacionais sejam fundados nos ideais da democracia política e social exige de todos os envolvidos um constante esforço teórico de compreensão dessas diferentes dimensões e um esforço prático reiterado a fim de que sua ação fomente a igualdade de direitos e uma cultura de promoção dos valores democráticos.

Autonomia da escola

A experiência política como gênese do conceito

Se a primeira passagem do professor José Mário P. Azanha pela Secretaria Estadual da Educação foi marcada por grande polêmica em torno das medidas que tomou visando à democratização do acesso à educação fundamental de oito anos, a segunda, que veio a ocorrer no início da década de 80, teve como marco sua luta pela autonomia da escola. Tratava-se, para o autor, de uma dimensão nova e complementar do processo de democratização da escola pública que se iniciara décadas atrás. Em sua visão a luta pela democratização e pela autonomia não se confundia com a proposição de modelos pedagógicos como os professados pelas 'pedagogias não diretivas', bastante em moda na retórica pedagógica da época. Em consonância com escritos anteriores, mas ao mesmo tempo superando suas posições da década de 70, Azanha irá argumentar que, consolidada a noção de que o ensino

fundamental é um direito de todos, o processo de democratização deveria progressivamente deslocar-se da universalização do acesso para a democratização "da própria escola, instituindo um padrão de ensino que dê substância aos anseios de participação do magistério nas decisões educacionais". (1987:137)

Era um momento de profundas mudanças no país, no qual as bandeiras da democratização e da participação ganhavam espaço em diversos segmentos sociais, notadamente entre os profissionais da educação. Elas se inseriam numa luta maior pelo retorno das liberdades políticas banidas da esfera pública pelo regime militar que havia se instalado no poder em 1964. As eleições de 1982 podem ser consideradas, simultaneamente, como um dos resultados dessa mobilização e como um marco na luta pelo fim da ditadura. A vitória expressiva dos candidatos a governador pela oposição nos estados do Rio de Janeiro (PDT), São Paulo, Minas, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Pará, Amazonas e Acre (PMDB) redesenharam o equilíbrio político do país, depois de vinte anos de eleições indiretas, controladas pelo poder central. Em São Paulo, o então senador Franco Montoro foi eleito governador com um plano que dava grande ênfase às ideias de democratização, participação e descentralização de todos os âmbitos da administração pública. Montoro escolheu como secretário de educação o Dr. Paulo de Tarso Santos, ex-ministro do governo João Goulart, que convidou José Mário P. Azanha para a chefia de seu gabinete. Ambos permaneceram pouco tempo em seu cargo: Azanha exonerou-se ainda em 1983 e Paulo de Tarso acabou sendo substituído por Paulo Renato no ano de 1984; mudanças que representaram uma transformação substancial nas políticas públicas de educação apresentadas pela *Proposta Montoro* e inspiradas nos lemas da participação e da democratização.

Embora tenha sido bastante rápida sua passagem pela administração, algumas das iniciativas de José Mário na gestão de Paulo

de Tarso ficaram gravadas como marcos desse momento inicial de redemocratização, impregnado de entusiasmo e esperança. O *Documento preliminar número 1*, por ele redigido e entregue a todas as escolas da rede estadual, representa, tanto em seu conteúdo como na forma pela qual foi divulgado e discutido, um exemplo dessa orientação geral que se procurou inicialmente imprimir nas políticas públicas de educação, mas que acabou por ser enfraquecida e eliminada por seus sucessores. Retomava-se, em novas bases, a ideia de que a criação de uma escola comprometida com a democracia deveria repousar em dois pilares complementares: universalização do acesso e a autonomia pedagógica e administrativa, por meio da qual caberia a cada escola traçar objetivos e procedimentos educativos próprios em face da peculiaridade de seus desafios locais.

Era um documento relativamente conciso, cujo propósito não foi apresentar um modelo pedagógico nem mesmo propor uma orientação prática fixa e determinada, e buscava, antes, convocar os integrantes do magistério a promover reuniões visando ao exame sistemático de seis pontos fundamentais da proposta educacional do governo eleito: 'qualidade de ensino', 'plano de melhoria do ensino', 'situação do magistério', ' ensino de primeiro grau', 'ensino de segundo grau' e 'autonomia da escola' (Cf. 1987: 120-131). Como por ocasião das posses do governador e do secretário o ano letivo já tivesse se iniciado, as escolas públicas foram convocadas a parar por um dia para a realização da apresentação e primeira discussão do documento. O propósito de José Mário, que acabou por nunca se concretizar, era de que os relatos das escolas acerca do documento fossem examinados pela secretaria e gerassem um novo documento, abrindo um canal contínuo de alimentação da discussão.

Em que pesem a já enorme extensão e complexidade da rede pública paulista à época, o *Documento preliminar* professava uma clara

e ousada perspectiva política: a de implantar *o diálogo como a única fonte legítima para gerar mudanças na situação educacional paulista* (idem). Note-se que, na visão de José Mário, a renovação do ideário educacional e mesmo das práticas pedagógicas cotidianas não decorreria da difusão de teorias alegadamente fundadas em investigações científicas nem da proposição de suas aplicações metodológicas ou didáticas, a exemplo do 'construtivismo' que à época já aparecia como alternativa às chamadas 'pedagogias tradicionais'. As transformações nas práticas escolares e nas concepções acerca da cultura das instituições escolares – como as avaliações e os programas de curso – deveriam emergir de uma reflexão sistemática da própria escola sobre seus problemas e desafios. Em oposição a uma visão tecnocrática, José Mário sugeria uma proposta de discussão política sobre o sentido social da educação pública e a natureza de problemas nela implicados. Em lugar das prescrições didáticas e dos manuais técnicos, propunha o exame dos desafios locais à luz da cultura do trabalho docente e de seus compromissos educativos.

A recepção ao documento nas escolas parece ter sido muito variada. Por um lado, não havia uma tradição consolidada desse tipo de discussão na rede pública. Por outro, havia um compreensível anseio por mudanças radicais e imediatas, o que tendia a atropelar a necessidade do exame sistemático dos temas priorizados. Ainda assim houve muitas escolas nas quais o debate foi intenso, gerando a esperada mobilização em torno das grandes questões que o documento indicava *não como ideias prontas e irreformáveis,* mas como *um balizamento com o objetivo de indicar prioridades, sugerir direções* e *impedir que o esforço de participação se espraie infecundamente numa multiplicidade caótica de direções* (idem). Tal como no caso de suas reflexões sobre o conceito de 'democratização do ensino', as ideias de José Mário acerca da noção de 'autonomia da escola' aparecerão em diversos de seus textos, sempre refletindo simultaneamente sua experiência docente e seus esforços políticos no âmbito da gestão educacional.

Nesta formulação preliminar, bastante breve dada a natureza do documento, já emergem duas de suas teses centrais que serão retomadas e aprofundadas em escritos posteriores. A primeira diz respeito ao sentido formativo e ético-político da luta pela autonomia da escola: *a tarefa educativa tem como pressuposto ético a autonomia de quem educa. Sonegada esta condição, a escola perde a sua autêntica feição educativa e transforma-se em instrumento de doutrinação* (idem). Note-se que já nessa proposição, a despeito de seu caráter de documento programático de um órgão central, a autonomia é pensada como condição política de liberdade da instituição escolar e de responsabilidade educacional por suas decisões. Não se trata, como na maior parte da literatura sobre o assunto, de práticas pedagógicas voltadas para o exercício de escolha individual do educando, concebidas como fomento a sua autonomia. Trata-se de um exercício político no âmbito das relações internas da instituição escolar, guiado por propósitos formativos e por compromissos com princípios vinculados a uma visão social republicana e democrática. Ela pressupõe a autonomia regimental das escolas, mas a esta não se restringe: *a autonomia do educador é hoje, num momento histórico de busca democrática, um comprometimento total com o ideal democrático de educação.* (1987:130 – grifos do autor).

A segunda característica que, a exemplo da primeira, receberá novas formulações ao longo dos anos, diz respeito à autonomia como estratégia político-pedagógica de melhoria do ensino. É preciso salientar, contudo, que a 'melhoria' nele aludida inclui, mas ultrapassa largamente a mera eficiência na aprendizagem dos conteúdos da cultura letrada, tradicionalmente vinculados ao processo de escolarização. Fossem a 'qualidade da educação' e a 'melhoria do ensino' assuntos do âmbito estritamente técnico-pedagógico – nos quais o êxito pudesse ser inequivocamente mensurado por avaliações do rendimento escolar – não faria sentido vinculá-las à autonomia da escola. Uma escola pode atingir bons resultados nesse domínio mesmo presa a regulamentos e procedimentos rí-

gidos e impostos a seus educadores, desde que sejam eficazes em relação aos fins estabelecidos. No entanto, 'qualidade' e 'melhoria' da escola não se separam, para José Mário, de seu sentido público e formativo, na acepção mais ampla dessas expressões:

> o fundamental é que a autonomia de nossas escolas públicas esteja impregnada de um ideal pedagógico que constitua a base de uma tarefa educativa, cuja excelência há de ser medida pela sua capacidade de instalar uma autêntica convivência democrática e, por isso mesmo, de formar homens críticos e livres até mesmo a partir de condições sociais, políticas e econômicas adversas. (idem)

Trata-se, pois, de uma melhoria que vincula a 'qualidade da educação' não somente a seu impacto privado na vida escolar e econômica de um indivíduo – como a eventual ascensão social decorrente de suas oportunidades profissionais ulteriores – mas também ao compromisso público das escolas com as comunidades em que se encontram e com a formação de instituições sociais democráticas. Por isso,

> a questão da melhoria do ensino não é uma questão político-partidária, nem administrativa: é uma questão pedagógica e pública. Portanto, a questão da melhoria do ensino diz respeito ao âmbito da escola, mas também ao espaço público em que ela se encontra (Azanha 1995: 23).

Nessa perspectiva, o que deveria competir à administração central, como as secretarias de educação e seus órgãos assessores, é a simples fixação de diretrizes gerais e o provimento de condições, apoio e facilidades para que as próprias escolas busquem uma melhoria do ensino a partir da identificação dos problemas locais e concretos, bem como da proposição de formas de eliminá-los ou atenuá-los. Por outro lado, a convivência numa instituição democratizada em seus processos e procedimentos educativos teria, em si, um papel de iniciação e formação em um modo de vida democrático.

A ideia de 'autonomia' proposta era, portanto, simples e singela: à administração pública cabe um papel eminentemente político e não a fixação de uma orientação pedagógica centralizada ou

a criação de rígidos mecanismos administrativos que ignorem a diversidade dos problemas que as escolas enfrentam. Mas era também uma ideia potente e impregnada de consequências imediatas para os escalões mais altos da administração, que perderiam poder para os órgãos locais, como as 'delegacias de ensino' e as próprias escolas. Ela teria, portanto, de enfrentar a inércia da burocracia ligada aos órgãos de gestão do poder executivo e os interesses conflitantes dentro da própria equipe de governo.

Apenas seis meses após a posse, José Mário descreve, em relato enviado à Assembleia Legislativa, a natureza dos problemas que teve de enfrentar. Ressalta que a implantação de uma política que propiciasse as condições para a autonomia das escolas deveria repousar no *levantamento objetivo das condições reais que existem para que a prática da cúpula administrativa flua no sentido de liberar as iniciativas das escolas e não de impor soluções muitas vezes inviáveis, de orientar a busca da própria melhoria e não de ordenar. Por enquanto essas condições não existem [*... pois ...*] a estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação, instituída pelo Decreto 7510/76, foi concebida por tecnocratas a serviço do regime de força em que se estava então. A permanência dessa estrutura é obstáculo intransponível a um autêntico esforço democratizante. Há uma contradição entre a ação possível a partir da estrutura existente e a verdadeira autonomia da escola* (1987:138).

Essa contradição se acirrou e, aliada a setores da tecnocracia economicista que passaram a ter um poder cada vez mais centralizado na administração estadual, tornou inviável a presença de José Mário na chefia de gabinete de Paulo de Tarso; que também viria a ser substituído por Paulo Renato de Souza pouco tempo depois. Gradativamente, o ideal de autonomia da escola reduz-se a uma mera estratégia de gestão administrativa, perdendo sua substância política e formativa. Inaugura-se, então, uma política que aos poucos se estabelecerá com grande força no Brasil e cuja marca será, paradoxalmente, apresentar-se como apolítica: ora aceitando parâmetros internacionais de viés economicista como os únicos princípios norteadores possíveis da ação educativa; ora elegendo uma

corrente pedagógica específica como modelo didático geral por sua suposta base científica. Nos dois casos, o ideal de autonomia como liberdade institucional e como responsabilidade educativa por suas escolhas deixa de fazer sentido, pois esse ideal pressupõe o debate, a escolha e a pluralidade. José Mário passaria a lutar noutras frentes.

Uma trajetória histórica da noção de 'autonomia' nos discursos educacionais

Afastado de suas atribuições políticas na Secretaria da Educação, José Mário voltou ao tema da autonomia pedagógica em diversos artigos escritos nas décadas de 80 e 90 e em pareceres que emitiu como membro do Conselho Estadual de Educação, notadamente por ocasião do exame da proposta de um regimento comum para as escolas municipais de São Paulo, no ano de 1991. Neles as teses centrais do *Documento preliminar* reaparecem, mas de forma cada vez mais detalhada e rigorosa e, progressivamente, passam a articular-se com outros temas recorrentes em sua obra, como a formação de professores e a especificidade da cultura das instituições escolares.

No início da década de 90, o ideal de autonomia da escola já não mais soava como uma novidade. Embora as políticas públicas então implantadas o tivessem reduzido a um mero procedimento administrativo, destituído de seus princípios éticos e formativos, a retórica educacional não cessou de a ele fazer referência. O tema, pouco a pouco, acabou por adentrar os debates acadêmicos e a agenda política; a 'autonomia da escola' deixou de ser um tópico de especialistas e profissionais da educação para tornar-se um assunto público. Tanto é assim que, como veremos, a expressão foi incorporada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Se por um lado, a difusão da preocupação com a autonomia da escola e com a participação dos professores nos rumos da instituição representou um potencial ganho político; por outro, o

recurso constante a essa expressão, muitas vezes de forma vaga ou ambígua, teve como resultado a banalização de seu significado. À medida que se transformava num importante *slogan* político, a expressão 'autonomia da escola' perdia sua densidade conceitual, a força de seu significado programático e sua capacidade potencial de indicar soluções para os problemas cotidianos da escola pública. Para utilizar expressões caras a José Mário, era como se ela passasse a padecer de uma 'anemia semântica' exatamente por haver se tornado 'uma palavra sagrada'. Por essa razão seus textos passam a rastrear a trajetória das variações em seus significados nos discursos educacionais brasileiros no século XX.

Essa reconstrução histórica do recurso à expressão 'autonomia' no campo da educação irá remontar ao início da década de 30, por ocasião da publicação do 'Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova', redigido por Fernando de Azevedo e assinado por diversos intelectuais renomados, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meirelles, Sampaio Dória, dentre outros. Trata-se de um marco na mobilização política por uma escola pública laica e democrática, que já em sua abertura chama a atenção para a ideia, que permanecerá forte por décadas, de que "na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação". Nele, o tema da autonomia aparece vinculado à função social da educação e sua garantia visa evitar a indevida interferência no domínio da formação educacional dos "interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos", o que, segundo seus signatários, tornaria "impossível ao estado realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações". Há um parágrafo específico em que se clama pela

> necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la.

Por décadas esse documento manteve – ainda mantém – grande repercussão nas discussões acadêmicas e políticas e foi, seguramente, uma leitura que influenciou José Mário Azanha em sua dimensão política, embora não necessariamente no que concerne à sua proximidade com os ideais pedagógicos do escolanovismo. Talvez nele possamos encontrar a inspiração de José Mário no sentido de vincular a autonomia da escola ao significado ético da formação educacional. Não obstante, é preciso ressaltar que a ênfase maior do Manifesto é no sentido de afirmar a 'autonomia' como forma de alçar os interesses da educação acima das políticas e interesses transitórios de um governo. Nele nada há que vincule o ideal de autonomia à liberdade da unidade escolar na detecção de seus problemas e no encaminhamento de proposição para seu enfrentamento. Trata-se, pois, mais da autonomia dos sistemas educacionais do que das instituições escolares específicas. Até mesmo porque, naquele momento, a tarefa política prioritária era a expansão do atendimento escolar ainda muito restrito, e a constituição de um sistema educacional em âmbito nacional.

No ano seguinte à publicação do Manifesto, Fernando de Azevedo, que havia sido nomeado Diretor-geral da Instrução Pública, redigiu o Código da Educação do Estado de São Paulo, visando reorganizar todo seu sistema de ensino. O termo 'autonomia' nele aparece mais uma vez; porém desta feita em sentido ainda mais restrito. Seu artigo 239 afirma que o professor deve ter "autonomia didática dentro das normas técnicas gerais indicadas pela pedagogia contemporânea". A autonomia é, pois, concebida como um atributo do professor e não da instituição escolar; como garantia de proteção de uma liberdade individual, não como faculdade de um grupo de profissionais de uma instituição pública autônoma.

No plano dos discursos legais é somente na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, que a noção de 'autonomia da escola' na elaboração de sua proposta de trabalho

educativo irá surgir, já que as duas leis anteriores, respectivamente 4.024 de 1961 e 5.692 de 1971, tratam somente do dever das escolas de organizar-se por meio de um 'regimento próprio'. Claro que este é também um aspecto da autonomia da escola, mas no plano estritamente regimental e não no do planejamento e da ação educativa, como propunha José Mário em seu *Documento preliminar* e como estabelecerá a Lei nº 9.394 de 1996. Esta, também influenciada pelos ideais de participação e democratização evocados a partir das mobilizações dos anos oitenta, deu grande ênfase à autonomia das escolas, não só no que diz respeito à sua gestão democrática como no que concerne à elaboração de seu projeto pedagógico, que deve envolver docentes e demais profissionais da educação.

O tema é abordado, direta e indiretamente, nos artigos 12 a 15 que focalizam especificamente os papéis das unidades escolares. Transcreveremos algumas passagens que nos interessam na medida em que suscitaram uma importante interpretação de José Mário no texto *Proposta pedagógica e autonomia da escola:*

> Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
>
> I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
>
> [...]
>
> VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
>
> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
>
> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
>
> II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
>
> [...]
>
> VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
>
> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
>
> II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
>
> Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Ora, é notável a ênfase que o diploma legal concede à elaboração conjunta da 'proposta pedagógica', concebida como um exercício de 'autonomia' coletiva dos profissionais da educação e demais membros da instituição, a ser realizado, portanto, como empreendimento conjunto. Não mais se trata, como nas LDB anteriores, de um expediente administrativo, embora o inclua. A vinculação entre a proposta pedagógica, mencionada no Artigo 12, e os princípios de autonomia, participação e gestão democrática nos seguintes parece apontar para a complementaridade e interdependência entre esses princípios da norma legal. Trata-se, evidentemente, de princípios programáticos e não de uma regulamentação detalhada. Daí a importância de exercícios interpretativos, como o texto *Proposta pedagógica e autonomia da escola*, cujo propósito é sugerir um significado operativo para os princípios gerais estabelecidos na lei. Nesse sentido, é possível afirmar que José Mário vislumbrou na vinculação legal entre 'projeto pedagógico' e a 'autonomia da escola' uma tradução de suas aspirações políticas consubstanciadas na redação, na divulgação e no debate do *Documento preliminar*.

Em seu entender, a atribuição da responsabilidade à escola e a seus profissionais pela elaboração de uma proposta de trabalho não deveria ser tomada como uma omissão do poder público, mas como oportunidade de romper com práticas por meio das

quais professores e escolas se transformaram em "meros prestadores de serviço de ensino, de quem se pode exigir e obter eficiência, mas que não respondem eticamente pelos resultados de suas atividades" (2006:94). Ao acenar com essa potencial liberdade institucional – e com a responsabilidade dela decorrente – a LDBN, na leitura que dela faz José Mário, abre a possibilidade de uma nova compreensão do papel dos educadores nos rumos da educação escolar. No entanto, era-lhe igualmente claro que autonomia não se decreta, nem se implanta. Na melhor das hipóteses, criam-se as condições legais e materiais que possibilitam ou otimizam a luta por sua institucionalização como prática cotidiana.

A autonomia como desafio ao pensamento e convite ao julgamento

Em seu último texto sobre o tema, José Mário alerta para um grave risco que se corre ao buscar formas capazes de transformar o preceito legal da autonomia da escola em prática escolar efetiva. Desacompanhado da compreensão de seu significado político e formativo, o dispositivo legal que prevê a elaboração de um projeto ou proposta pedagógica pode, ao invés de estimular a detecção dos problemas locais e o encaminhamento de soluções próprias à unidade escolar, transformar-se numa tarefa burocrática e padronizada. Esse foi o destino do planejamento escolar anual, pensado na década de 60 como uma forma de organizar e compartilhar as escolhas de conteúdos e procedimentos didáticos entre professores, mas que acabou por se transformar em mera cópia de índice de livros didáticos.

Esse poderia ser – e em grande medida parece ter sido – o destino da exigência legal de elaboração de uma proposta ou de um projeto pedagógico da escola como forma de dar substância ao ideal de autonomia. Na ausência de compreensão dos propósitos educativos da medida legal, frustram-se os resultados esperados. Trata-se de uma peculiaridade, embora não exclusiva, do

campo da educação. Nas ações educativas, a própria representação, conceito ou imagem que temos de uma tarefa ou de seu objetivo – e de cada um de seus elementos constitutivos – altera o sentido, os procedimentos e resultados dessa prática.

Em certos tipos de trabalho – sobretudo naqueles sujeitos a uma produção industrial, como a montagem de um automóvel – o produto final almejado não se altera em função da variabilidade de imagens e concepções que trabalhadores que o produzem têm a seu respeito. A eventual variação em suas imagens e concepções do que é – ou mesmo do que deve ser - um 'automóvel' pouco ou nada altera o produto final, desde que se observem os procedimentos recomendados ou impostos ao trabalhador. Daí porque as qualidades e características desses produtos variam pouco ou nada com a eventual substituição de um trabalhador numa linha de montagem. É evidente que o mesmo não é verdadeiro para o caso da educação e do professor. Essa distinção em parte resulta do caráter 'artesanal' do trabalho formativo. Mas há outros fatores em jogo. Tanto é assim que mesmo em tentativas de padronização semi-industrial do trabalho docente, como no caso de cursos apostilados, a singularidade do professor não desaparece. No ato educativo, os educandos não reagem somente ao material e aos procedimentos utilizados, mas também e, sobretudo, ao que o professor *é*; às suas concepções acerca do sentido de sua profissão, a seu modo de ver e se situar no mundo e naquele ato específico. Por essa razão numa experiência escolar, em suas variadas tarefas, as concepções e imagens daqueles que nelas estão envolvidos condicionam em algum grau a natureza dos problemas, dos procedimentos e de seus resultados.

Tomemos como exemplo os processos e mecanismos de avaliação do desempenho escolar. Eles podem sofrer grande variação, a depender de como se encara sua finalidade (para quê avaliamos) e seu sentido (em nome de quê o fazemos). Nossos

problemas, escolhas e procedimentos serão necessariamente diferentes se concebermos a avaliação como um mecanismo de seletividade necessária, como um instrumento de classificação e hierarquização de desempenho ou ainda como um esforço de compreensão de uma trajetória de formação. Analogamente, o tipo de compreensão que se tem da finalidade e do sentido da elaboração de uma proposta pedagógica pode transformar substantivamente o grau de engajamento dos professores em sua preparação, os procedimentos considerados adequados à sua realização e os esforços para a sua concretização. Na ausência da compreensão de seu sentido ético e político, os professores tendem, segundo José Mário, a encará-la como um procedimento rotineiro e, a partir de então, desonerar-se do êxito das tarefas propostas.

Daí a necessidade de uma ampla discussão pública sobre o sentido da norma legal, de seus fundamentos e dos princípios que a regem. Sem essa iniciativa, corre-se o risco de uma padronização de 'projetos pedagógicos', elaborados em série e, por isso, incapazes de agregar significado à peculiaridade da tarefa educativa de cada escola. Isso porque, como ressalta Azanha, o trabalho escolar exige não só o engajamento de cada sujeito individual, mas o estabelecimento de um sentido minimamente comum aos diversos segmentos nele envolvidos:

> não podemos trabalhar na escola como se trabalha na fábrica, porque na fábrica, seus propósitos são claros ao proprietário. Não é necessário que cada operário, cada trabalhador, de fato, tenha esse processo posto claro para si [...] Dentro de uma escola, por maior que seja a diversidade do corpo docente e a diversidade dos componentes da escola, é necessário que todos tenham bem claro os propósitos comuns dessa instituição, e se organizem em função deles (1995:26).

Tal como no caso do *Documento preliminar* que redigiu, a norma da LDB exigiria sua discussão em cada escola para que a autonomia nela prevista pudesse caminhar em direção à sua plena realização.

Nesse sentido, para José Mário, no âmbito da ação educativa não basta se procurar meios eficazes para os fins propostos. É preciso que os *meios* sejam, em si, coerentes com os *fins* pretendidos. Tão importante como *onde se chega* é a *forma pela qual lá se chega*. Autonomia é, pois, mais do que um recurso para a obtenção de um fim. Ela já é, em si, uma prática potencialmente educativa:

> Num projeto pedagógico tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas elas são potencialmente educativas ou deseducativas. Ensinar bem, por exemplo, não é apenas ensinar eficientemente uma disciplina, mas é também o êxito em integrar esse ensino aos ideais educativos da escola. Enfim, o importante é a motivação e o empenho comum numa reflexão institucionalmente abrangente e o firme propósito de alterar práticas nos sentidos indicados por essa reflexão. Para isso não há fórmulas prontas e convém não esperar o auxílio de uma inexistente 'ciência dos projetos' ou de roteiros burocratizados. Elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia. (2006: 104)

Essa citação que finaliza seu texto *Proposta pedagógica e autonomia da escola* encerra uma lição para quem pretende se aproximar dos escritos e, sobretudo, do estilo de pensar de José Mário. Nele jamais encontramos um sistema cuja aplicação possa ser generalizada, um método que prometa o êxito inequívoco do ensino, da ação educativa ou da política pública. Não há uma 'verdade' pronta capaz de iluminar a totalidade do real. A cada problema – teórico ou prático – faz-se necessário um novo enfrentamento por meio da reflexão ou um novo julgamento para a tomada de posição em face de circunstâncias sempre singulares e cambiantes.

Todas as tentativas de classificá-lo em correntes ou tendências – políticas, epistemológicas ou pedagógicas – se transformam em simplificações grosseiras e sempre podem ser demolidas com algum contraexemplo significativo. Certa feita, numa de suas aulas, um aluno insistia para que José Mário apresentasse uma solução imediata a um problema que ele lentamente construía com a classe. Na terceira ou quarta tentativa, José Mário – um fumante

inveterado – acendeu um cigarro, deu alguns passos lentos ao longo da janela lateral e com um sorriso irônico, mas doce nos alertou: “Não estou aqui para poupá-los de pensar...”.

Aceitar o desafio de pensar, julgar, escolher e comprometer-se com ações educativas eleitas como prioritárias em face de uma realidade peculiar: eis o sentido atribuído por José Mário ao ideal de autonomia da escola. Sua realização exige dos profissionais da educação a assunção de uma responsabilidade coletiva pelos rumos das escolas em que trabalham. Em contrapartida, exige dos órgãos centrais do poder executivo apoio às iniciativas locais e respeito por suas decisões. Coloca-se, assim, em confronto direto com as práticas e os preceitos tecnocráticos que concebem o professor como executor de uma política na qual ele não tem voz; como um transmissor de conteúdos – ou promotor de ‘competências’ – de cuja escolha ele não participa e como um avaliador que recorre a instrumentos que não domina. Por outro lado, desafia as instituições de ensino superior a por em questão alguns de seus pressupostos no que diz respeito à formação de professores; notadamente àqueles que dizem respeito, como veremos a seguir, a uma imagem preceptorial da função docente, que o concebe em abstração da instituição social em que necessariamente exerce seu ofício: a escola.

Formação de professores

O ‘mundo escolar’ como núcleo teórico da formação de professores

Em 5 de julho de 2000, José Mário Pires Azanha lê para o plenário do Conselho Estadual de Educação o texto que, aprovado por unanimidade, tornou-se a Indicação CEE 7/2000; um documento programático no qual o tema da formação do professor da escola básica é abordado de forma clara, corajosa e inovadora. O silêncio do plenário ao ouvir sua voz grave e claudicante, reflexo de uma saúde já abalada, revelava o profundo

respeito por sua história e o reconhecimento de que aquelas reflexões encerravam toda a experiência de um grande professor, gestor e homem público. Como de costume, José Mário trabalhara por meses a fio naquele texto. Retomara cada parágrafo, discutira exaustivamente a precisão de um termo, a conveniência de um exemplo. Nele retomava algumas de suas ideias mais importantes e polêmicas acerca do tema, como a crítica à tendência de se conceber a formação docente a partir de um matiz didático-metodológico, sempre sujeito a modismos pedagógicos e frequentemente distante do universo escolar e de suas práticas concretas. Mas a deliberação continha ainda algumas importantes inovações de seu pensamento, como a noção de um *ponto de vista pedagógico* como critério valorativo para as escolhas num projeto de formação docente.

O Conselho Estadual de Educação havia sido convocado a propor uma regulamentação sobre o credenciamento de Institutos Superiores de Educação no sistema estadual de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação a eles fazia referência sem, contudo, detalhar seu papel específico em relação, por exemplo, aos cursos de licenciatura regulares ou mesmo às recém-propostas Escolas Normais Superiores. José Mário, que coordenava a Câmara de Ensino do Terceiro Grau, distinguiu nessa demanda uma oportunidade para difundir a necessidade de se renovar as concepções acerca da formação de professores e ampliar a presença das instituições públicas nessa tarefa. A seu ver, as mudanças ocorridas na escola básica no final do século XX inviabilizaram a tradição pedagógica que herdamos da década de 30, momento histórico em que se forjou a estrutura básica dos cursos de licenciatura até hoje vigente nas universidades públicas. Daí sua extrema dedicação à redação, tanto da deliberação, que estabelece as normas reguladoras na forma de artigos, como da indicação, que apresenta o corpo doutrinário no qual se fundamentam as normas e que podem orientar sua aplicação aos casos concretos.

José Mário conhecia bem o Conselho Estadual de Educação, órgão colegiado que presidiu por dois mandatos sucessivos, entre 1992 e 1994 e no qual permaneceu, ao todo, mais de 15 anos. Primeiramente à época em que esteve na Direção do Departamento de Instrução Pública da Secretaria Estadual de Educação (de 1967 a 1970) e, em seguida, por sucessivas indicações de 1991 a 2004. A experiência acumulada em suas diversas câmaras, seu preparo acadêmico e engajamento político pesaram fortemente para que fosse escolhido como relator desse processo cujo tema havia se tornado objeto de grande disputa desde a aprovação da Lei 9.394 em 1996. Já em documentos anteriores, como na Indicação CEE nº 11/97 e na Deliberação CEE nº 12/97, o Conselho abordara a formação de professores a partir de sua interpretação da norma sobre o conceito de 'prática de ensino', presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Nesses documentos, Azanha desenvolve, de forma ainda preliminar, sua proposta no sentido de que a compreensão da cultura das instituições escolares – ou, para recorrer a um de seus conceitos fundamentais, o 'mundo escolar' – deve ser o núcleo teórico em torno do qual se poderão organizar diferentes projetos de renovação da formação de professores. A prática de ensino e o estágio supervisionado não deveriam ser concebidos, segundo essas diretrizes, exclusiva ou preponderantemente como o contato isolado de um licenciando com o ensino de um professor de uma disciplina especializada. Embora importante, esse tipo de atividade formativa é apenas um dos aspectos a integrar sua preparação profissional; já que o trabalho concreto de um professor vincula-se diretamente ao ensino de uma disciplina ou grupo, mas a ele não se resume. A ideia de José Mário, novamente simples, mas revolucionária dos pontos de vista teórico e prático, é que um professor é um profissional de uma escola e não de uma disciplina. Ele gostava de citar o filósofo francês Georges Gusdorff, que

afirmara que um professor de latim deveria saber que antes de ser um 'professor de latim' era 'um professor'. E para José Mário, 'ser professor' significava mais do que ser capaz de ensinar uma disciplina, competência ou um saber; implicava pertencer a uma instituição bastante concreta: a escola.

Não que o domínio do conteúdo de uma disciplina e formação numa área de conhecimento fossem menos importantes; em seu ponto de vista, são elementos fundamentais de uma pré-qualificação necessária, mas insuficiente. A formação específica numa disciplina qualifica um licenciado para o ensino; mas seu estatuto profissional de 'professor' depende do fato pertencer a uma instituição escolar. Tanto é assim que chamamos de 'licenciado' aquele que se forma, guardando o título de 'professor' para aquele que adentra a instituição educacional, mesmo que a este não tenha ainda sido conferida a 'licença' formal para o ensino.

Trata-se de mais uma peculiaridade deste campo profissional. Médicos e advogados, argumentará José Mário, podem exercer sua profissão num quadro institucional ou de forma privada e individual. Podem trabalhar num hospital ou clínica; num tribunal ou escritório. Mas ser um professor implica não só um domínio prático e conceitual de certos saberes; implica também, e substancialmente, o pertencimento a uma instituição social específica: a escola. Por isso sua formação – pelo menos nas atuais condições históricas – não pode prescindir do conhecimento das peculiaridades dessa instituição e de seu compromisso político com ela. Aquele que atua no ensino de uma pessoa em particular aproxima-se mais da figura do preceptor do que da condição de professor. Como veremos, para José Mário, conceber a formação do professor a partir dessa imagem de um preceptor, ainda que coletivo, tem sido um dos grandes equívocos dos discursos e práticas em formação de professores. E era visando enfrentar esse problema que redigiu diversas indicações e deliberações do Conselho Estadual de Educação sobre o tema da formação de professores.

Por isso a 'prática de ensino', objeto da Deliberação nº 12 de 1997, deveria ser também a oportunidade de uma iniciação do futuro professor no *ethos* do 'mundo escolar'; em seu modo de vida e de organização; em suas práticas discursivas e não discursivas, em aspectos que marcam uma cultura profissional singular: conselhos de escola e conselhos de classe; reuniões de pais e de professores; diários, provas, lousas; formas específicas de interação social que ocorrem nas salas de professores; maneiras de se conceber, encaminhar e discutir episódios do cotidiano escolar, como filas, recreios, indisciplina etc. Claro que não basta saber que assim é a cultura das instituições escolares e de seus profissionais. Mas como transformar em objetos de reflexão e intervenção seus problemas, acertos ou necessidades sem que se os conheça em sua especificidade concreta, na pluralidade de suas manifestações empíricas? O desconhecimento desse 'mundo escolar' estaria, para José Mário, na raiz do caráter abstrato das teorias educacionais e prescrições pedagógicas que ele, em mais uma de suas expressões densas e irônicas, chamou de 'abstracionismo pedagógico'; outro conceito central em seus escritos sobre pesquisa em educação.

Ora, esse foco no 'mundo escolar' – nas histórias, valores, práticas, saberes de uma cultura profissional específica – deveria tornar-se o centro das pesquisas, investigações e cursos dos institutos superiores de educação e das universidades públicas responsáveis pela formação docente. Para isso sugeriu, nessa deliberação, que a iniciativa de criação dos Institutos Superiores de Educação não fosse um ato isolado de uma esfera da administração pública, mas, ao contrário, que contasse com a possibilidade de cooperação entre três instâncias complementares: as entidades mantenedoras de escolas municipais de ensino superior ou de escolas estaduais isoladas de ensino superior, os órgãos centrais da administração pública da educação, estadual ou mu-

nicipal e as universidades públicas (Artigo 3º, incisos I, II e III). Esse vínculo entre as instituições de ensino superior e os órgãos centrais da administração pública da educação visava propiciar a oportunidade de uma fecundação mútua entre esses dois polos da ação educativa. Por um lado, a universidade, ao se aproximar das práticas e demandas da rede pública, ganharia a oportunidade de um contato capaz de imprimir concretude aos problemas de suas investigações teóricas, muitas vezes tidas como distantes da realidade pelos que integram a rede pública. Por outro, a rede, ao aproximar-se das universidades, ampliaria seus recursos de formação e capacidade de atualização teórica.

Foi uma proposta ousada, que representou significativa ruptura com as tradições vigentes no campo de formação de professores. Por isso sua organização deveria, de acordo com a deliberação, ter um caráter 'experimental', justificado pela necessidade de um 'ensaio de novas possibilidades de formação docente', conforme os artigos 1º e 2º da Deliberação CEE 7/2000. Esse 'caráter experimental' previsto para a apresentação de projetos de criação dos Institutos Superiores de Educação não deve ser confundido com a proposição de cursos que se configurem como uma 'exceção tolerada' às normas legais. Tampouco o termo 'experimental' deveria ser tomado, quando aplicado a projetos educacionais, na estrita acepção de seu uso no âmbito de uma investigação científica, conforme recomenda outro documento normativo do próprio Conselho, a Indicação 12/2001.

Nela José Mário retoma algumas das conclusões a que chegara por ocasião da elaboração de sua tese de doutorado, cujo tema era exatamente a *Experimentação educacional* (São Paulo, Edart, 1975). Para os propósitos desta discussão, importa ressaltar a clareza da distinção por ele sugerida ao afirmar que "não cabe comparar a experimentação educacional com a experimentação científica, em termos de precisão ou de rigor no controle de variáveis", a exemplo do que

faz Othanel Smith em importante trabalho sobre o tema[4]. Para Azanha, no campo das práticas e discursos educacionais a experimentação não deve ser vista como um recurso visando imprimir testabilidade a uma hipótese, mas sim como

> a busca de um caminho que conduza aos objetivos visados, e o projeto experimental é o delineamento desse roteiro. [...] A experimentação científica é válida quando é conclusiva, isto é, quando permite uma decisão com relação às hipótese em foco. Esse não é o caso de cursos e escolas experimentais, que são organizados, não para responder a questões de conhecimento de realidade, mas para traçar um caminho, tentando imprimir uma direção e um estilo ao desenvolvimento de um particular projeto de educação. (2006:45)

Assim, a proposição de um 'projeto experimental' de formação de professores, conforme previa a deliberação, não tinha a pretensão de 'testar' a 'verdade' de uma perspectiva ou teoria educacional. A proposição de um objetivo formativo e a elaboração de um plano de trabalho para alcançá-lo não pode ser 'testado' como uma hipótese a ser 'validada' pela experiência empírica. Pode, no entanto, ser avaliado em sua formulação e execução tendo como critérios, por exemplo, o valor público de seus objetivos, a coerência entre estes e os meios escolhidos para sua realização e mesmo em relação a suas possibilidades concretas de realização. Isso implica que, embora a avaliação positiva de uma proposta possa inspirar a criação de modelos em alguma medida análogos, sempre haverá a necessidade de se ensaiar novos modelos em consonância com a pluralidade de condições objetivas e a variabilidade de metas, objetivos e princípios éticos que podem nortear um projeto formativo específico. Nesse sentido, o resultado da 'experimentação' em educação não será nem a validade de uma hipótese teórica nem o estabelecimento de um modelo eficaz imediata e diretamente transplantável a um novo contexto. Será sempre um

---

[4] Cf. Othanel Smith et alli., *Fundmentals of Curriculum Development*. New York, World Books, 1957.

esforço de reflexão, investigação, proposição e avaliação de uma projeto educacional determinado, considerando sua consistência, pertinência e eficácia em relação a seus objetivos e princípios.

Ao contrário, portanto, da tradição de proposição de um modelo único para enfrentar a variabilidade de situações educacionais numa realidade diversa e cambiante, a Deliberação CEE 7/2000 propunha-se "incentivar a elaboração e a execução de projetos de formação docente permanentemente reformuláveis em face da eventual alteração das condições específicas". Nesses projetos experimentais de formação

> o que se busca é determinar a coerência e a exequibilidade de um particular programa formativo, organizado a partir de algumas ideias centrais. Essas ideias não são hipóteses, mas decisões valorativas, e valores não são postos à prova por meio de pesquisas, mas escolhidos no quadro de tradições culturais. (Indicação CEE SP 12/2001)

A posição de José Mário com referência à formação de professores assemelha-se, assim, às muitas de suas reflexões sobre a 'autonomia da escola'. A imposição de um modelo único para a variedade e variabilidade dos problemas que caracterizam a educação tende a ser ineficaz do ponto de vista prático e autoritária do ponto de vista político. Por isso sua insistência, nos mais variados documentos sobre diversos assuntos, na conveniência de políticas públicas que, ao invés de criar normas diretivas padronizadoras, abram espaço para a proposição de projetos específicos, com soluções locais. Trata-se de um procedimento político-administrativo ancorado numa profunda convicção ética. Em sua visão, o próprio exercício de escolhas de objetivos e meios de realizá-los é, em si, um processo formativo, capaz de educar pela experiência e pelo exemplo.

É da assunção da responsabilidade pelas escolhas de objetivos e percursos que deriva o engajamento profissional do educador num projeto formativo, seja ele no âmbito da educação básica ou superior. E é no exercício da autonomia profissional dos educa-

dores que se cria, no ambiente escolar, a experiência democrática como condição política de liberdade. A partir dessas convicções e princípios, José Mário irá criticar de forma contundente o que chama de uma *visão tecnológica da formação do professor*, segundo a qual a melhoria na formação de professores resultaria de uma formação centrada na difusão de metodologias de ensino supostamente fundadas em teorias científicas.

A crítica à abordagem didático-metodológica como base da formação de professores

A suposição, historicamente predominante, de que a formação e o aperfeiçoamento da atuação dos professores são um problema a ser equacionado fundamentalmente a partir da adoção, renovação ou substituição de procedimentos didáticos e metodológicos está longe de ser uma novidade nos discursos educacionais. Ela remonta, segundo José Mário, à obra *Didática Magna* (1657), na qual Comênio procura transplantar para o campo da educação as ideias de Bacon sobre a ciência. Assim como, para este, o êxito contínuo e progressivo da prática científica dependeria da elaboração, codificação e aplicação de um 'método científico' comum às diversas formas de investigação, para Comênio, o progresso e a melhoria do ensino derivariam, analogamente, do desenvolvimento de técnicas e procedimentos metodológicos que pudessem resultar numa *Didatica Magna*, ou na 'arte de ensinar tudo a todos'. Nas palavras de José Mário:

> Comênio, como um baconista convicto, tinha profunda confiança no poder do método, achava possível que a arte de ensinar fosse codificável num conjunto de prescrições cuja observância estrita faria de uma pessoa interessada um professor competente, ele queria implantar no campo da educação a reforma pretendida por Bacon no domínio das ciências. Como para Bacon fazer ciência era aplicar um método, Comênio imaginou que ensinar era também a aplicação de um método (Azanha, 2006:55).

Note-se que, tanto no caso de Bacon como no de Comênio, não se trata de uma *descrição* do *modus operandi* da comunidade científica ou da prática profissional dos professores. Trata-se, antes, da proposição de reformas nessas práticas sociais – o ensino e a produção de conhecimento científico – orientadas pela pressuposição de que a adoção de um 'método' de trabalho garantiria o êxito ou pelo menos ampliaria consideravelmente suas chances. Daí que a preparação de um professor deveria estar centrada precisamente nesse aspecto: o domínio de uma metodologia de ensino. Ora, é essa pressuposição que se mantém firme desde então, a despeito das significativas transformações no que seriam as bases dessa metodologia ou a natureza de seus procedimentos. Pense-se, por exemplo, nos discursos educacionais brasileiros das últimas décadas. Neles alternaram-se e competiram entre si diferentes abordagens didático-metodológicas: do construtivismo à pedagogia das competências, da trans ou interdiciplinaridade à pedagogia dos projetos. A despeito das grandes divergências entre essas correntes, há nelas um aspecto comum: a "pressuposição altamente discutível de que ensinar é uma atividade que se domina pelo domínio preliminar de uma metodologia, seja ela propriamente didática ou psicológica, ou uma mistura de ambas". (Azanha 1997:61)

Ao longo de seus escritos, Azanha explora as fragilidades dessa pressuposição a partir de uma grande variedade de raciocínios e argumentos. Ressalta, em seus primeiros textos, a distinção entre tipos de atividade nas quais o êxito é garantido pela observância de 'regras exaustivas' das que não o são. As 'regras exaustivas' formam um conjunto de normas cuja observância garante o êxito da atividade por elas regulada. Um bom manual de operações de um eletrodoméstico pode ser um exemplo de uma atividade na qual a observância de procedimentos previamente codificados e enunciados como regras garante o êxito da ação. Se ele for bem escrito, basta seguir essas regras para que o equipamento funcione adequa-

damente; daí seu caráter 'exaustivo'. Analogamente, ainda que numa situação bem mais complexa, uma boa aplicação de métodos de coleta de dados e análises estatísticas pode minimizar muito consideravelmente os erros numa pesquisa de opinião pública. Neste caso, mesmo que não haja plena garantia do êxito, a aplicação do 'método' é bastante eficaz para a confiança numa aproximação significativa da meta; assim como no caso de alguns métodos de diagnósticos laboratoriais. Em todos esses casos, pode se falar na aplicação de um 'método', em seu sentido forte de um conjunto de regras e prescrições padronizadas cuja observância visa garantir o êxito ou minimizar muito significativamente as fontes de possíveis fracassos.

Também é possível seguir regras que eliminem – ou pelo menos reduzam muito significativamente – erros de acentuação ou mesmo de gramática ao se escrever um texto. Mas não há regras que sejam simultaneamente exaustivas e úteis para o êxito ou excelência numa atividade como a de escrever um romance. Claro que é possível formular alguns preceitos, com aparência de regras, que em tese garantiriam um grau razoável de êxito para essa atividade. Por exemplo: escreva uma história criativa, com enredo interessante e surpreendente, personagens complexos etc. Mas neste caso, apesar da forma gramatical imperativa comum às regras, o que se enuncia são antes os critérios utilizados para a avaliação do êxito e não exatamente os procedimentos, regras e meios para sua obtenção. As questões centrais para alcançar a meta permanecem intocadas: como escrever uma história criativa ou como desenvolver personagens complexos? Haveria regras para o desenvolvimento da criatividade? Assim, mesmo que considerássemos a enunciação desses preceitos como a proposição de um conjunto de regras exaustivas, elas seriam praticamente inúteis. Algo análogo parece se passar com parte considerável das 'regras didáticas', segundo Azanha.

Nelas preceitos triviais são apresentados como princípios didático-metodológicos pretensamente fundados em teorias educacionais

e pesquisas científicas. Esse é o caso da máxima, recorrente em manuais de didática e propostas metodológicas, segundo a qual 'devemos trabalhar a partir dos interesses e motivações das próprias crianças'. Em que pesem pequenas variações, seu núcleo essencial aparece em autores tão diversos quanto Claparède, Dewey ou Piaget e, de maneira mais ou menos clara, toma a forma de um preceito prático e metodológico. Deixando totalmente de lado o fato de que a ideia é em si bastante ambígua e questionável – qualquer interesse infantil é significativo do ponto de vista educativo? – trata-se de um preceito vago, cuja enunciação pouco ou nada ajuda o trabalho concreto de um professor na seleção de conteúdos e estratégias. Como saber o que interessa aos alunos? Como conciliar interesses diferentes numa classe? O que fazer se os interesses não ultrapassarem os modismos da indústria cultural? Como aquilo que interessa aos alunos pode ser interessante ao professor e aos seus objetivos formativos? Como levar uma criança a se interessar por algo que a instituição escolar considera valioso, como a literatura? ...

Esse exemplo, em sua simplicidade frisante, ilustra a complexidade das relações entre a enunciação de regras didáticas e o êxito na atividade de ensinar. O êxito ou fracasso do ensino, que se manifesta na aprendizagem daquele a quem se dirigiu o ensino, sempre decorre da interação de numerosas variáveis não redutíveis a regras exaustivas. John Passmore, autor caro a José Mário, destaca que o verbo 'ensinar' sempre implica uma relação triádica entre aquele que ensina, o que é ensinado e a quem o ensino se dirige. Em suas palavras *sempre que há ensino, X ensina algo a alguém* (Passmore, 1982). Ora, o grau de êxito – ou de fracasso – dessa relação depende da complexa interação desses fatores e do quadro institucional onde interagem; não de um elemento isolado, como a didática de um professor. Depende da relação entre aquele que ensina e o que ele ensina; da relação entre o professor e aqueles a quem ele ensina; das escolhas que faz quem ensina e das

escolhas daqueles a quem se ensina; da relação entre estes e aquilo que é lhe é ensinado etc. Daí porque uma mesma aula, de um mesmo professor e recorrendo aos mesmos recursos e procedimentos didáticos metodológicos, pode obter resultados tão diferentes em duas salas de aula distintas. Ademais, nas atuais condições históricas, todas essas relações se estabelecem dentro de uma instituição social – a escola – cujas práticas, escolhas e valores interferem tanto nos critérios de seleção e êxito daquele que ensina como no desempenho de seus alunos. Portanto, a crença de que um modo específico de ensinar – decodificado em regras didáticas e metodológicas – possa ser, por si só, a chave para o êxito do ensino e o centro fulcral da formação de professores é, no mínimo, pouco plausível.

Daí que mesmo tendo sido objeto de um estudo sistemático acerca de seus resultados, o êxito de uma proposta didática aplicada por um professor específico a um grupo particular de alunos, e dentro de condições peculiares, não constitui 'prova empírica' da excelência de um método nem autoriza generalizações acerca da pertinência de sua adoção. Claro que é necessário que as práticas didáticas venham a ser objeto de investigação empírica e seria desejável que seus resultados pudessem ser debatidos em cursos de formação de professores. Mas até mesmo nos casos – raros para José Mário – em que as investigações e estudos chegam a conclusões bem fundamentadas e diretamente ligadas aos problemas das práticas docentes, resta uma questão embaraçosa. Qual a ligação, neste caso, entre um *saber proposicional* e um *saber fazer* ou um *saber operativo?* Em que medida *saber algo sobre* condições de êxito de uma aula capacita alguém *a ter êxito em dar aula*? Ou ainda, em que medida, por exemplo, ensinar a alguém que 'a coragem é uma virtude fundada na firmeza do espírito para enfrentar situações emocional e moralmente difíceis' (*saber o que é a coragem*) implica ou resulta no fato de que esse alguém aprenderá a *ser corajoso*?

A passagem de um tipo de saber proposicional (expresso num enunciado, como a definição de coragem) a um saber fazer (expresso num desempenho prático, como agir corajosamente) não é direta nem mecânica. Um professor pode conhecer profundamente teorias e metodologias de ensino – pode saber certas 'verdades didáticas' – e não saber 'dar uma boa aula', como atestam nossas experiências cotidianas com professores dessa e de outras disciplinas. Ora, essa constatação bastante óbvia, mas quase nunca considerada, leva José Mário a um questionamento radical – e incômodo – de alguns pressupostos não só da formação inicial de professores como das políticas públicas para seu aperfeiçoamento por meio de cursos:

> As práticas de ensino são melhoráveis em condições abstratas? Ou perguntando de outra maneira, mais geral: a melhoria de qualquer prática (inclusive da docente) é fruto da aquisição de um 'saber que', isto é, de um saber proposicional? No fundo essas questões dirigem nossa atenção para o problema essencial da didática: até que ponto a atividade de ensinar com êxito é ensinável a partir de um saber teoricamente formulado? É claro que há, hoje, um saber acumulado sobre a situação de ensino- aprendizagem que pode até permitir a indicação de condições propícias à obtenção de um ensino com êxito. Mas isso não é suficiente porque ensinar com êxito é diferente de ter a posse de um saber proposicional [como saber que as condições x e y seriam mais propícias...], é um saber fazer, é uma habilidade. Do mesmo modo que escrever bem e argumentar bem não se reduzem ao domínio de noções de gramática ou de lógica. [...] A conclusão, quase inevitável, é que a melhoria da prática somente pode ser feita pela crítica da própria prática [...] e não pela crítica teórica de uma prática abstratamente descrita ainda que essa descrição seja feita pelos próprios praticantes. (Azanha, 1995: 203).

Sua crítica é radical, no sentido preciso do termo: vai à raiz do problema ao pensar as condições de possibilidade da didática – e de toda a área de estudos metodológicos – como disciplina que se propõe formar e melhorar as práticas dos professores. Para isso Azanha parte de uma distinção elaborada pelo filósofo e lógico britânico, Gilbert Ryle. Em sua obra *The Concept of Mind*, publicada

em 1949, Ryle apresenta a diferença 'lógica' entre os dois usos do verbo 'saber': o proposicional e o operativo; o *saber que* e o *saber fazer*. Para Ryle, tendemos a crer que todo 'saber fazer' seria um produto de um 'saber que', que todo desempenho inteligente é a atualização prática de um saber proposicional que formulamos mentalmente. Não obstante, em nossas práticas cotidianas sabemos que é perfeitamente possível chutar uma bola muito bem sem ter uma 'teoria' – fisiológica, por exemplo – do chute. Mais ainda: sabemos igualmente bem que se familiarizar com uma 'teoria do chute' pode não trazer nenhuma contribuição efetiva para melhorar o desempenho nessa atividade. Um jogador de futebol melhora a qualidade de seus chutes a partir de uma crítica concreta de suas práticas, para as quais considerações teóricas – mesmo cientificamente embasadas – podem ter pouca ou nenhuma relevância.

E o mesmo poderia ser dito acerca de uma atividade como 'contar piadas'. Seu êxito não depende da posse de uma 'teoria do cômico', como a presente na obra *O riso,* do filósofo francês Henry Bergson. Nem necessariamente sua leitura terá como resultado a melhoria do desempenho daquele que conta piadas, por mais interessante que o livro possa ser. Por outro lado, o estudo teórico da resistência dos materiais pode ter um impacto bastante significativo no desempenho prático de um engenheiro. Onde situar a prática docente? A complexa questão é, pois, em que medida a elaboração teórica e a difusão das eventuais condições de excelência didática pode resultar na excelência de um saber prático, como dar uma boa aula?

Nem Ryle nem Azanha pretendem, com essas observações, apresentar uma lei geral sobre as relações entre o saber proposicional e o operativo. Simplesmente pretendem, a partir de interesses específicos, chamar a atenção para a complexidade do problema e colocar em suspeição crenças fortemente arraigadas, mas não submetidas a uma análise rigorosa quanto às suas pressuposições ou a

um teste empírico no que concerne a sua efetividade. No caso de José Mário, interessava pôr em questão uma convicção muito comum aos discursos educacionais, mas cujo fundamento é bem menos sólido do que se supõe: a de que um professor bem informado sobre teorias do desenvolvimento e da inteligência e suas 'aplicações' didáticas seria um melhor professor. Claro que esse, como tantos outros saberes, pode ser interessante para o professor. No entanto, a crença de que dele se possa derivar uma metodologia de ensino e que desta resultará uma melhoria na prática docente esbarra em problemas lógicos bastante complexos e tampouco parece ter respaldo empírico.

Mas as críticas de Azanha à pressuposição de que a formação para o ensino eficaz seria resultado da aplicação competente de um saber didático-metodológico fundado em teorias psicológicas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem não se limitam ao levantamento de seus problemas lógico-conceituais. Em *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica* ele amplia sua análise para o problema dos critérios de valor, a partir dos quais se fundamentam as escolhas educativas de um professor, uma instituição ou um sistema educacional:

> [...] é preciso levar em conta que, mesmo naqueles casos em que reiteradas comprovações empíricas parecem dar sustentação e credibilidade a algumas teorias ou hipóteses científicas, permanece a questão propriamente educacional de saber se uma determinada atuação pedagógica deve ser posta em prática apenas porque teria algum respaldo científico. O valor de programas educacionais exige uma avaliação mais abrangente. Enfim, a validade científica de uma teoria não constitui base suficiente para formulação de diretrizes educativas que sempre exigem opções entre valores. Pense-se, por exemplo, na educação sexual, que jamais poderá ser conduzida a partir apenas de informações sobre desenvolvimento e fisiologia do sexo [...] A adequada formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico. (Azanha 2006: 57)

Qualquer prática educativa, ao almejar um sentido formativo para o ensino, se vê obrigada a fazer escolhas a partir de julgamentos valorativos. No caso da formação de professores, José Mário recorrerá a uma noção que se apresenta como possível diretriz norteadora dessas escolhas: *o ponto de vista pedagógico*, ou seja, uma perspectiva ética comprometida primordialmente com a cultura, os valores e a perspectiva das instituições escolares. É evidente que as escolhas escolares, como as relativas ao currículo, dialogam e interagem com outros pontos de vista: como as demandas econômicas, os movimentos sociais, as crenças religiosas ou metafísicas, dentre outros. Não se trata de negar a necessidade desse diálogo ou sua influência no âmbito formativo, mas de ressaltar a centralidade do *ponto de vista pedagógico* nas tomadas de decisão de um projeto de formação de professores.

A cultura das instituições escolares e o 'ponto de vista pedagógico'

Essa perspectiva proposta por Azanha pode ser exemplificada recorrendo-se a uma análise, ainda que breve, de certos aspectos de um discurso pedagógico que tem exercido grande influência em cursos de formação de professores e em documentos de políticas públicas de educação: o construtivismo. Limitemo-nos, para nossos propósitos, às ideias pedagógicas formuladas por Piaget e por seus colaboradores diretos, como Hans Aebli. Nelas o ponto de partida para considerações acerca dos objetivos e procedimentos do ensino e da formação educacional são as perspectivas e características psicológicas gerais da criança individual, em abstração das características históricas, sociais e culturais das instituições escolares. Ao assim fazerem, essa modalidade de discurso pedagógico procede como se fosse possível compreender o *aluno* pela simples transposição ou adição de descrições da 'criança' como 'sujeito psicológico'. Ora, uma criança só se transforma em um 'aluno' pelo fato de pertencer a uma instituição particular: a escola.

É evidente que as diferentes teorias psicológicas sobre o desenvolvimento infantil nos fornecem conhecimentos sobre um ser que, dentre outras características e relações, pertence a uma instituição escolar. Alguns desses conhecimentos podem ter maior ou menor importância para a compreensão de suas atividades e condutas nessa instituição. Não obstante, é preciso ressaltar que a especificidade de sua condição de aluno não pode ser reduzida a nenhum desses aspectos. Tampouco poderá resultar da simples adição de uma variedade de perspectivas teóricas. O fator primordial, se se quer compreender um 'aluno', é levar em consideração o contexto social em que ele, enquanto criança, *se constitui como aluno*. Isso implica enxergá-lo como um ser que passou a se relacionar com atores sociais que até então não existiam em sua vida: professores, inspetores, colegas de classe; cujas relações não equivalem a de pais, irmãos, primos vizinhos ...

Desconhecer esse contexto e suas especificidades é desconhecer o aluno, e não há teorias gerais sobre a aprendizagem da criança que substitua tal conhecimento. A especificidade desse problema foi captada com muita clareza por Oakeshott, outro autor caro a José Mário. Em um artigo sobre a relação entre ensino e aprendizagem, o filósofo britânico afirma que

> a contrapartida do professor não é o que aprende – em geral, mas o aluno. [...] o que aprende como aluno, o que aprende de um professor, o que aprende porque se lhe ensina. Isto não implica a adesão ao preconceito que atribui toda aprendizagem ao ensino, significa que devo ocupar-me aqui da aprendizagem quando esta se apresenta como contrapartida do ensino (Oakeshott, in Peters 1968:244).

Essa afirmação, aparentemente trivial, é de suma importância para compreendermos a noção de *ponto de vista pedagógico*. É evidente que um aluno é frequentemente uma criança ou um adolescente que, numa descrição feita a partir de parâmetros da psicologia, pode encontrar-se em tal ou qual nível de desenvolvimento cognitivo. Mas essa descrição funda-se e faz sentido se relacionada a um determinado campo conceitual que opera a partir de interes-

ses, recortes e procedimentos de uma área também específica. Falar de um aluno não coincide, portanto, com falar de um *sujeito psicológico*, ainda que possamos classificar e determinar tal aluno dentro dos parâmetros de qualquer psicologia do desenvolvimento, assim como de qualquer teoria econômica ou sociológica. Sua condição de aluno, no entanto, só pode emergir de relações institucionais determinadas pelo *contexto escolar*. Por decorrência, a compreensão dessa condição não é possível abstraindo desse contexto.

Assim, a descrição de duas crianças, do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, pode corretamente apresentar dados muito parecidos entre si, supondo que ambas estejam em níveis de desenvolvimento próximos. No entanto, a descrição dessas mesmas crianças feita por um professor pode, a partir de sua relação institucional com elas, apresentá-las como *alunos radicalmente diferentes*. Os critérios pelos quais um professor descreve, avalia, julga, enfim, conhece um *aluno* podem até envolver dados sobre seu desenvolvimento cognitivo, mas estão longe de caracterizar-se primordialmente por eles.

O mesmo ocorre quando do transporte imediato do resultado de pesquisas psicogenéticas para o campo do ensino de uma disciplina escolar. Em artigo acerca das possíveis contribuições da psicologia da criança para a didática do ensino de história, Piaget se propõe oferecer aos pedagogos os resultados de pesquisas iniciais a respeito de *como a criança representa o passado não vivido*. A partir da apresentação de alguns dados sobre como seria o desenvolvimento na criança das 'representações espontâneas' relativas ao passado e à história, o autor comenta, ainda que brevemente, a sua importância para um eventual uso pedagógico:

> [...] as primeiras reações que notamos em nossos sujeitos não são simplesmente o reflexo de conhecimentos escolares mal digeridos: elas testemunham uma atitude especificamente pueril na presença do passado. O passado infantil não é nem longínquo nem ordenado em épocas distintas. Ele não é qualitativamente diferente do presente. A humanidade permanece idêntica a si mesma, tanto em sua civilização

como em suas atitudes morais. E, sobretudo, o universo é centrado no país ou na cidade a que pertence o sujeito. Reencontramos, assim, o egocentrismo no domínio histórico, tal como existe em todas as representações da criança. Abstenhamo-nos, evidentemente, de retirar dessas esparsas investigações toda uma pedagogia. Mas se verdadeiramente (...) a educação do sentido histórico da criança supõe a educação do espírito crítico ou objetivo, a da reciprocidade intelectual e a do senso de relações ou de escalas, nada nos parece mais próprio para determinar a técnica de ensino da história que um estudo psicológico das atitudes intelectuais espontâneas da criança, por mais ingênuas e negligenciáveis que elas possam parecer de início (Piaget, 1998: 104. Grifos nossos).

Há nas pesquisas e conclusões de Piaget sobre a constituição infantil e 'espontânea' da noção de tempo e de passado não vivido uma série de questões conceituais e empíricas que, eventualmente, mereceriam análise do ponto de vista psicológico ou antropológico. No entanto, para uma análise relativa à sua pretensão de 'determinar a técnica do ensino' a partir de um estudo psicológico essas questões são irrelevantes. Isso porque, de um ponto de vista pedagógico, essas características, fases e estruturas supostamente desenvolvidas pelas crianças em sua construção da 'noção de passado' podem, no máximo, explicar certos limites e possibilidades gerais das estruturas cognitivas na compreensão desses fenômenos. Elas podem mostrar ao professor, por exemplo, que é perfeitamente normal que uma criança de determinada faixa etária não tenha uma clara noção sequencial dos eventos ou ainda que ela projete para o passado certas características do presente (aliás, como a maior parte dos adultos!). No entanto, o conjunto principal de problemas que um *professor* deve enfrentar ao estabelecer *prioridades*, *conteúdos*, *formas* e *objetivos* do *ensino de história* em uma *instituição escolar* permanece intocado.

Os dados e objetivos apresentados por Piaget, por exemplo, são absolutamente compatíveis com um ensino de história que se concentre em grandes eventos e heróis, no cotidiano de civilizações passadas

ou na alternância de modos de produção em diferentes sociedades. Seria compatível também com um ensino de história que procurasse forjar no aluno uma identidade nacional ou certos modelos de comportamento considerados exemplares. Para um professor inserido numa instituição escolar, no entanto, trata-se exatamente de escolher entre perspectivas que na prática são mutuamente excludentes. O mesmo poderia ser apontado em relação às civilizações ou aos eventos históricos que devem integrar um determinado currículo: devemos ou não incluir em um programa escolar específico, por exemplo, a história da África ou das nações indígenas? O mesmo poderia ainda ser dito em relação às formas pelas quais tais eventos serão apresentados, estudados ou avaliados pelo professor. E assim por diante.

Cada uma dessas decisões teóricas ou práticas está impregnada de antecedentes e consequências educacionais; sendo pouco sensato; sustentarmos que, como todas são compatíveis com 'a natureza e o curso do desenvolvimento das noções de história', elas cumprem *igualmente* seu papel educativo ou têm pouca importância para a visão de história que será elaborada pelo aluno que com elas interage. Por outro lado não é possível, a partir da descrição dessa pretensa natureza psicológica do 'desenvolvimento espontâneo da noção de história', deduzir ou derivar decisões fundamentais sobre conteúdos, metas e formas de ensino.

Enfim, o ensino de história em uma instituição escolar – como o de qualquer disciplina, capacidade, hábito ou valor –, requer do professor uma série de escolhas: o conteúdo a ser abordado, a perspectiva teórica em que o focalizará, as formas pelas quais esse conteúdo e o modo de pensar a história serão apresentados e as decisões quanto aos objetivos dessa disciplina no contexto específico de uma escola e de seus grupos. Por isso as responsabilidades e metas do professor e da instituição escolar ultrapassam largamente, embora incluam, o desenvolvimento psicológico da noção de temporalidade ou mesmo da reciprocidade intelectual.

Esses objetivos, perspectivas, procedimentos e formas de ensino só podem encontrar modelo, justificação e compreensão na própria *cultura das instituições escolares*, nas peculiaridades de cada grupo social a que ela pertence, enfim, no fato de que, como ressalta Azanha,

> a escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais frutos da aceitação ou da rejeição de uma multiplicidade de valores pessoais e sociais (Azanha, 2006: 87).

Daí porque não é aceitável reduzir a formação de professores à noção de que se trata de desenvolver num futuro profissional as 'competências' que lhe permitam ensinar com eficácia outros indivíduos. Ao insistirmos nessa visão individualizada e preceptorial da formação de professores, perdemos de vista as condições concretas nas quais estes profissionais e seus alunos se encontram no processo formativo da educação escolar; suas necessidades concretas de critérios de escolha e dilemas cotidianos que terá de enfrentar junto a seus pares. Como ressalta Azanha:

> O fulcro do problema [...] está no caráter abstrato da concepção da relação pedagógica como se ela fosse uma relação entre dois – aquele que ensina e aquele que aprende –, abstraída do contexto educacional. Ao considerar que a relação pedagógica pode ser orientada a partir de teorias que pretendem descrever e explicar a natureza do conhecimento, que o professor ensina, e a natureza da aprendizagem, que o aluno desenvolve, essa ideia ganha a fisionomia de um jogo abstrato em parceiros abstratos: o preceptor e o discípulo. (Azanha, 2006: 60)

Mas não é só no caráter individual da relação entre o que ensina e o que aprende que o modelo preceptorial difere radicalmente do ensino escolar. O progressivo desaparecimento da figura do preceptor não indica uma mera substituição de práticas didáticas. Se assim o fosse, seria aceitável ver no professor contemporâneo um preceptor coletivo. Mas tal analogia encobriria um fator distintivo essencial: enquanto o preceptor age em nome da família – e dos interesses da esfera privada que esta representa – o professor,

numa instituição escolar, é um agente social cuja legitimidade deve vincular-se à defesa dos interesses da esfera pública.

Por essa razão a escola tem um traço que a singulariza em relação a outras instâncias sociais que também participam da formação educacional:

> a escolarização básica, que alcança a todos numa sociedade democrática, deve deixar-se impregnar extensivamente pela herança cultural e não pela parcialidade de propósitos doutrinários, ideológicos ou de cultivo e de preparação para atividades específicas (Azanha, 2006: 64).

Noutras palavras, à escola e a seus profissionais cabe uma função precípua e distinta da do preceptor: formar para a vida pública.

Uma filosofia da pesquisa em educação

O caráter seminal do Centro Regional de Pesquisas Educacionais

Em 1957, dois anos depois de se formar em pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, José Mário Azanha iniciou sua carreira de pesquisador em educação junto ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP). Criado por meio de um convênio entre o Ministério da Educação e a Reitoria da Universidade de São Paulo, O CRPE/SP era parte de uma iniciativa ampla e pioneira do então Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), Anísio Teixeira. Dois anos antes havia sido instituído, no Rio de Janeiro, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais que se propunha criar e trabalhar em regime de cooperação com outros cinco novos centros regionais a serem fundados nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo.

O projeto de Anísio Teixeira que, na ocasião, já era um experiente dirigente na área de políticas públicas de educação, visava criar centros de pesquisa que oferecessem ao Ministério da Educação investigações científicas em educação capazes de subsidiar órgãos públicos em suas tarefas de estabelecimento e gestão de projetos de

expansão e melhoria do ensino. Já em seu discurso de posse no Inep, em 1952, Anísio Teixeira deixara claro sua firme crença na possibilidade de renovação das práticas educacionais a partir de análises sistemáticas e investigações científicas no campo da educação. Sua proximidade com o filósofo John Dewey o levara a crer, com grande entusiasmo, que a ciência, mais do que um modo de investigação e compreensão dos fenômenos, era uma potência renovadora e modernizadora da vida social e política.

O CRPE de São Paulo foi inicialmente dirigido por Fernando de Azevedo e contava com a presença de Florestan Fernandes e Antonio Candido em seu Conselho Administrativo. Sintonizado com a perspectiva de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, em seu discurso de posse como diretor do CRPE/SP, afirma que, com aquela iniciativa, se inaugurava "uma época em que o empirismo, a improvisação e a superficialidade cedem, afinal, o lugar ao espírito e aos métodos científicos nos estudos dos problemas da educação". Tratava-se de uma *verdadeira revolução no mundo pedagógico* que, ainda segundo Fernando de Azevedo, poderia ampliar seu escopo de ação à medida que passasse a integrar políticas governamentais. Em síntese, o que ambos esperavam era que o campo da educação, que até então *insistia em desenvolver-se entre nós fora do campo de atuação em que incide o poder renovador das ciências*, pudesse finalmente iniciar sua trajetória no sentido de *beneficiar-se do espírito crítico e experimental.* (apud: Ferreira 2001: 84).

Esse entusiasmo acerca do papel que as ciências sociais poderiam ter para os processos de modernização, industrialização e urbanização da sociedade brasileira era compartilhado, mesmo que com certas reservas, por outros importantes sociólogos que também se envolveram com o CRPE/SP e suas pesquisas e publicações, como Florestan Fernandes e Otávio Ianni. Os objetivos do Centro Regional, a exemplo do nacional, eram amplos: a pesquisa das condições culturais e escolares de cada região; a elaboração de

planos, recomendações e sugestões para a reconstrução da educação em todo o país; a elaboração de livros e materiais de ensino, a formação e o treinamento dos profissionais da educação.

Internamente o CRPE/SP organizou-se em várias equipes de trabalho com objetivos específicos de investigação ou com tarefas ligadas à formação de profissionais da educação. Essa forma de organização propiciou o encontro entre pesquisadores experientes, como Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Dante Moreira Leite e Antonio Candido, e jovens que então se iniciavam no campo da pesquisa educacional e que se transformariam em referências para os estudos em educação das décadas seguintes: José Mário P. Azanha, Celso Beisiegel, Perseu Abramo, Jorge Nagle e Luiz Pereira. É possível que essa importante experiência formativa esteja na origem da firme convicção de Azanha de que a convivência institucionalizada com investigadores experientes costuma se mostrar um caminho de iniciação à pesquisa educacional muito mais profícuo e interessante do que a proposição de cursos ou a leitura de roteiros acadêmicos de investigação, em geral fundados em abstratas metodologias de trabalho (Cf. Azanha 1992: 12).

Entre 1957 e 1961 José Mário envolveu-se com três projetos de investigação paralelos[5]. Dois diziam respeito a estudos experimentais ligados à apresentação e solução de problemas matemáticos na escola primária. Outro, cuja lembrança lhe era bastante cara, foi a *Ficha de observação do aluno*, idealizado por Anísio Teixeira e levado a cabo por uma equipe de seis pesquisadores. Esse tipo de observação, coleta e análise de dados voltados para o registro da percepção dos professores acerca de seus alunos e de episódios das relações e do cotidiano escolar era um ideal acalentado por Anísio Teixeira já havia alguns anos. Numa carta a Fernando de Azevedo, escrita em 1956, ele expõe seu plano de desenvolver uma pesquisa na qual

[5] Sua atuação no CRPE/SP foi também notável no âmbito da docência da constituição e direção de uma equipe de formadores para o Programa de Assistência Técnica aos Estados a partir de 1963, mas fogem ao tema aqui abordado.

haveria uma ficha do aluno, desenvolvida e acumulativa, que nos daria a história do aluno na escola. Uma ficha idêntica do professor. E possivelmente outra de fatos escolares. Algo como o diário de bordo de um navio. Com esses três documentos, teríamos sempre um conjunto de fatos seguidos e, repito, acumulados, isto é, longitudinais para o aluno, o professor e a escola: verdadeiro tesouro para pesquisas de toda espécie. (apud: Ferreira 2001:62).

A pesquisa acabou sendo levada a cabo no CRPE/SP de forma bastante abrangente para os padrões da época: foram 820 questionários com 46 itens cada. Sua análise exigiu trabalho conceitual e estatístico rigoroso e detalhado, um desafio bem a gosto de José Mário que, durante o final de sua graduação havia optado por concentrar os estudos nesse campo. A estatística aplicada à educação viria a ser, aliás, seu campo de atuação no início de sua experiência docente no ensino superior. Por outro lado, a ideia de tomar aspectos das relações escolares em sua concretude cotidiana como objeto privilegiado de pesquisa parece ter deixado nele marcas indeléveis. Podemos avaliar a relevância que esse tipo de preocupação teve na obra de Azanha pela importância que atribuiu, em sua obra *Uma ideia de pesquisa educacional*, ao estudo da vida cotidiana das instituições escolares. Uma parte substancial desse notável esforço de análise crítica dos (des)caminhos da investigação educacional no Brasil tinha como objetivo

...chamar a atenção para a importância de os estudiosos da educação brasileira voltarem-se, também, para uma dimensão dessa realidade até hoje quase ausente das preocupações acadêmicas, mas que como supomos, poderá conduzir a uma compreensão interessante da educação no Brasil. Trata-se da vida cotidiana das escolas. Desconhecemos tudo sobre essa vida e dela não temos quase registro a não ser pelas reminiscências pessoais fortuitas e pelas fixações literárias ou artísticas em geral. Mas nem a recordação pessoal e nem o registro artístico são suficientes para a constituição de um saber sistemático sobre a educação de uma determinada época, podendo no máximo oferecer pistas e subsídios para investigações específicas, mas não substituí-las. [...] A evidência desse desaparecimento [dos episódios

> cotidianos da vida escolar] surge muito nitidamente quando formulamos até questões muito simples a propósito de quaisquer aspectos, passados ou presentes, da vida escolar. Por exemplo, há sequências fixas nas atividades escolares ao longo do dia? Por que e como foram estabelecidas? [...] Como se alfabetizava no final do Império? E há dez, vinte quarenta anos atrás? Como são feitas as reuniões pedagógicas? ... (Azanha, 1992: 58)

Claro que, em Azanha, a noção da compreensão da cultura escolar por meio da investigação das práticas cotidianas é bem mais sofisticada do que a enunciação da necessidade de registros sobre o aluno, o professor e a escola tal como a formula Anísio Teixeira. Como veremos, para Azanha não se trata de descrever atomicamente cada um desses elementos, mas de buscar elucidar as complexas relações entre eles nas práticas institucionais. Por isso, parodiando Paul Veyne, ele afirmará que 'o professor', 'o aluno' ou 'o livro didático' são *falsos objetos,* pois somente na medida em que formos capazes de apreender as relações entre eles poderemos iluminar esses aspectos do cotidiano escolar. É notável, contudo, a coincidência entre ambos no que diz respeito à necessidade de que as investigações em educação focalizem diretamente a escola, seus agentes e suas práticas.

Em 1961 a Direção do CRPE/SP passou a ser ocupada pelo professor Laerte Ramos de Carvalho que também dirigia o Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, responsável pelo curso de pedagogia. No ano seguinte o curso de pedagogia passa a funcionar nas instalações do CRPE/SP na Cidade Universitária, hoje o câmpus Butantã da USP. Celso Beisiegel, em seu artigo *Origens das orientações da pesquisa educacional na Faculdade de Educação da USP* (2003), descreve as ligações entre o Centro Regional de Pesquisas e o então Departamento de Educação da FFCL/USP (somente em 1970 o Departamento de Educação viria a se transformar numa unidade autônoma, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). Nele Beisiegel

põe em relevo o fato de que, com Laerte Ramos de Carvalho na direção de ambas as instituições, o CRPE e a FFCL

> estreitaram bastante suas relações [...] houve progressiva participação de professores do Departamento de Educação nos cursos e atividades do CRPE e, depois, diversos pesquisadores do Centro foram contratados por diferentes setores do Departamento de Educação da FFCL (2003: 34).

Pelo menos em seus anos iniciais o CRPE acabou por se constituir numa instituição que, a exemplo da proposta de José Mário para os projetos de formação de professores em Institutos Superiores de Educação, congregava universidade, poder público e escolas num esforço conjunto para a compreensão da realidade escolar e melhoria do ensino.

José Mário, assim como Celso Beisiegel, se tornará professor do antigo Departamento de Educação da FFCL/USP. Em 1966 inicia sua carreira como docente da Universidade de São Paulo, onde lecionará disciplinas ligadas à filosofia da educação e da pesquisa educacional até sua aposentadoria compulsória aos setenta anos. Laerte Ramos de Carvalho será seu orientador na tese de doutoramento em que empreende uma rigorosa análise do conceito de 'experimentação educacional'. A escolha do tema é, também ela, reveladora da importância desses anos iniciais na formação intelectual e política de José Mário. Ao longo de décadas de estudo, ele se voltará para a análise crítica de uma série de temas, pressuposições e expectativas que nortearam a fundação do CRPE/SP e que foram objeto de suas pesquisas empíricas ou de reflexões teóricas em seus debates, seminários e publicações. As relações entre pesquisa empírica e prática pedagógica; entre racionalização, planejamento e políticas educacionais; a noção de 'método científico' e, evidentemente, a proposta de criação de classes e escolas 'experimentais' serão objeto de análise crítica recorrente em sua obra. E invariavelmente ele a fará de forma a demolir as crenças

sólidas, mas pouco fundamentadas que marcam esse tipo de discussão no âmbito das investigações em educação.

Uma crítica ao cientificismo tecnológico nas pesquisas em educação

Levantar a hipótese do caráter seminal desses anos na formação intelectual de José Mário não significa sugerir que seu trabalho se encontra em linha de continuidade com os métodos, pressupostos e princípios que marcaram a atuação do CRPE/SP. Há casos em que os ecos dessa formação se fazem sentir de forma direta e imediata, como por ocasião de suas considerações acerca da relevância de estudos empíricos que focalizem prioritariamente as práticas escolares. Mas há outros, como seu exame do conceito de experimentação em educação – cujo teor central foi exposto no capítulo anterior – em que sua posição é claramente crítica em relação a pressupostos e crenças daqueles que criaram e geriram o Centro Regional de Pesquisas em seus anos iniciais. Para Anísio Teixeira e para grande parte de seus colaboradores, a 'experimentação científica', na perspectiva relativamente unitária em que a concebia Dewey, era um recurso imediatamente extensivo não só aos estudos em educação como a eventuais experiências didático-metodológicas. Nesse sentido uma escola ou metodologia 'experimental' poderia fornecer um modelo que, de forma análoga a outras áreas de investigação, pudesse ser replicado em novas situações. Daí o empenho dos Centros de Pesquisa em Educação em manter e acompanhar 'escolas experimentais' e 'classes de demonstração' visando testar de forma sistemática novos arranjos e procedimentos didáticos e educacionais.

Não são raros os paralelos estabelecidos, por exemplo, nos textos e cartas de Teixeira e Azevedo, entre o desenvolvimento de novas práticas médicas fundadas na experimentação e na investigação

científica e a necessidade de renovação pedagógica a partir desse mesmo tipo de procedimento. Já em José Mário essa analogia parece não proceder. Como vimos, em sua visão o *ponto de vista pedagógico* pode recorrer a dados, hipóteses e teorias do campo das ciências sociais, mas com eles não se confunde. A formação educacional envolve, necessariamente, a opção em face de princípios éticos e valores muitas vezes conflitantes e que demandam critérios de escolha que escapam ao âmbito investigativo das ciências. Também o conceito de 'experimentação' não deve ser tomado, em seu uso pedagógico e educacional, na mesma acepção em que o é no campo das ciências; não tendo, portanto, um caráter unitário e generalizável. Uma proposta educacional não é 'testada' no mesmo sentido em que falamos da 'testabilidade' de uma hipótese científica; como também vimos. Na verdade, a própria ideia de que a finalidade e o sentido da pesquisa em educação seria a geração de algum tipo de tecnologia, metodologia ou abordagem de ensino a ser aplicada em novos contextos foi objeto de uma análise crítica radical na obra de José Mário. Em texto escrito ainda ao final da década de 70, Azanha abordou o tema das complexas relações entre as ciências e os 'produtos tecnológicos', assunto ao qual voltará em sua obra-prima *Uma ideia de pesquisa educacional*, de 1992. Neles algumas crenças comuns e correntes acerca das relações entre ciência e tecnologia são demolidas em seus fundamentos mais básicos:

> A ideia de que o desenvolvimento tecnológico é uma consequência direta do desenvolvimento científico pretende ser uma descrição do relacionamento entre esses dois processos, mas, de fato, apenas dissimula a aspiração daqueles que veem a ciência como sendo basicamente uma fonte geradora de tecnologia. [...] Contudo, não há fundamento histórico nem epistemológico para uma tal concepção. Trata-se menos de uma descrição objetiva do que de uma visão ideológica da ciência, na defesa da qual os positivistas têm a companhia (incômoda talvez para ambas as partes) de muitos intelectuais de confessada e estrita militância antipositivista. (Azanha, 1985: 45).

A observação de José Mário acerca das relações entre a investigação científica e o desenvolvimento tecnológico é, hoje, ainda mais importante, já que em alguns discursos contemporâneos os âmbitos da ciência e da tecnologia parecem se fundir como se fossem uma única atividade, com um único e mesmo processo de produção, validação e avaliação. No entanto, seus princípios e procedimentos são distintos; em alguns aspectos, mesmo opostos. Dentre os principais objetivos da ciência estão a investigação e a proposição de um conjunto articulado de hipóteses e enunciados visando oferecer uma compreensão ou descrição de certos fenômenos, eventos ou relações. Tais enunciados têm a pretensão de se legitimar como 'verdadeiros' a partir do exame crítico e público de seus procedimentos e da análise de sua argumentação. A título de exemplo: numa teoria geológica sobre o aparecimento de uma cordilheira ou numa teoria sociológica sobre o papel das instituições escolares na reprodução das desigualdades sociais afirmam-se fatos e relações cuja pretensão à verdade deverá ser examinada por meio de um escrutínio público das respectivas comunidades científicas. Nesse sentido um dos critérios fundamentais para validação de uma teoria científica é a apresentação e discussão pública de suas alegações à luz do exame de seus procedimentos e resultados.

Já a tecnologia não diz respeito prioritariamente à elaboração de proposições e hipóteses a serem testadas em sua 'verdade', mas à criação de procedimentos e técnicas que serão testados no que concerne a sua 'eficácia'. Por essa razão aqueles que desenvolvem uma nova tecnologia podem não ter, em função de suas pretensões econômicas, nenhum interesse na difusão e no debate público de suas técnicas e procedimentos, bastando-lhes a comprovação da eficácia dos resultados. Assim, se o alvo na tecnologia é muitas vezes o monopólio dos procedimentos pelos quais se produz uma técnica determinada, na ciência é sua publicização. Se na primeira o critério regulador é a 'eficácia' dos procedimentos técnicos, na segunda é a

‘verdade’ da rede conceitual enunciada; ainda que desta não resulte nenhuma aplicação ou eficácia na solução de problemas práticos (não obstante sua enorme importância científica, é possível que não haja nenhuma consequência técnica ou prática imediata da hipótese de Darwin sobre o acaso na evolução das espécies, por exemplo).

Mas a preocupação de Azanha não consiste apenas – nem primordialmente – em elucidar uma distinção conceitual; está, antes, em questionar uma relação mecânica e unívoca que se supõe existir entre essas práticas sociais. A crença de que a tecnologia é um subproduto da pesquisa científica é bastante generalizada, talvez devido à publicidade de casos em que houve, de fato, o desenvolvimento de artefatos tecnológicos a partir de investigações teóricas em disciplinas científicas. Um exemplo notável desse tipo de relação é a tecnologia nuclear derivada de pesquisas na física (ainda assim não se trata de uma ‘aplicação’ imediata). O caráter ideológico dessa visão, contudo, reside justamente na generalização ou mesmo universalização de um tipo de relação que é específico e particular de alguns casos; de sorte que nela se omite a existência de outras formas de relação entre esses domínios. Empobrece-se, assim, a compreensão da complexidade das relações entre a pesquisa científica e o desenvolvimento tecnológico.

Há casos em que as relações entre esse âmbitos são precisamente o contrário daquela generalizada; a partir de experiências como a da teoria física e da tecnologia nuclear. O desenvolvimento do telescópio é um exemplo, no qual a criação de um artefato tecnológico precede e influencia o desenvolvimento de teorias científicas e não o contrário. Neste caso, um artefato tecnológico desenvolvido por ‘artistas mecânicos’ - como eram chamados os trabalhadores que hoje classificaríamos de artesãos – foi fundamental para as observações astronômicas de Galileu, que não tinha sequer uma teoria óptica capaz de explicar seu funcionamento. Há, pois, casos em que uma nova tecnologia gera importantes inovações em procedimentos científicos e não o contrário. Mas,

para os grandes historiadores dessas áreas, destaca Azanha, o desenvolvimento de novas tecnologias tem mais a ver com a inovação a partir das velhas tecnologias do que com a aplicação de novas teorias científicas. O desenvolvimento do telescópio, por exemplo, foi resultado do aperfeiçoamento de antigos equipamentos de auxílio à navegação e das técnicas de fabricação de lentes, sem nenhuma relação direta com qualquer teoria científica acerca de fenômenos ópticos.

Importa, contudo, ressaltar que essas considerações não estão, em sua obra, descoladas das preocupações com a compreensão dos rumos da pesquisa educacional no Brasil. Elas visam lançar luz sobre o que Azanha classifica como um exacerbado 'praticismo' da pesquisa educacional que, não raro, na ânsia de obter resultados práticos – como métodos e técnicas de ensino pretensamente generalizáveis – acaba por produzir estudos de escasso interesse teórico ou impacto prático. Daí seu irônico alerta no sentido de que

> a veleidade tecnocrata de colher os frutos da tecnologia educacional na árvore (ou cipoal) das ciências humanas repousa numa visão ideológica das relações entre ciência e tecnologia que é, no mínimo, historicamente equivocada e epistemologicamente arbitrária.

No caso específico do campo educacional, prossegue Azanha,

> o desenvolvimento da ciência não produziu diretamente tecnologias educacionais, mas influiu de modo profundo na mentalidade dos educadores, despertando neles [...] um persistente esforço de racionalizar a educação a partir de resultados científicos [...]. É fácil imaginar as possíveis distorções dessa mentalidade cientificizada, mas não científica, a fazer as mais extravagantes ilações para o âmbito da educação a partir do que se supõe sejam conquistas definitivas da ciência. (Azanha, 1985: 48 e 49, respectivamente. Grifos do autor).

Fica claro, a partir da leitura desse trecho, a natureza de suas preocupações e as razões que o levam estudar o tema e a tecer considerações sobre os equívocos de uma visão distorcidamente utilitarista das relações entre pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico. Claro que é possível – e pode ser interessante – que

investigações empíricas subsidiem escolhas relativas a procedimentos de ensino, ao planejamento ou adoção de políticas públicas de educação. O caráter ideológico questionável da disseminação do reducionismo utilitarista que marca a visão por ele criticada reside em seus potenciais efeitos para a difusão e aceitação de modismos pedagógicos que assolam o campo educacional com suas alegações de uma pretensa 'base científica' para a legitimação dos procedimentos didáticos veiculados, que exigiriam avaliação e análises específicas e próprias.

O que Azanha insiste, em vários de seus textos, é que a alegada 'verdade científica' de uma teoria não é signo da viabilidade prática de um procedimento técnico ou operativo supostamente dela derivado, pois o transporte de um postulado teórico para um preceito prático é bastante complexo: uma tecnologia não pode ser diretamente 'deduzida' de uma teoria científica. A alegada 'verdade' psicológica de que o conhecimento é 'construído pelo próprio sujeito', por exemplo, não é argumento para a adoção de um determinado método de alfabetização ou de uma abordagem de ensino com ela identificada. Sua eficácia prática, seu valor educativo, sua adequação ao projeto específico de uma escola não são problemas científicos a ser analisados por uma comunidade de psicólogos, mas problemas educacionais que se colocam para uma instituição escolar. Seu exame e sua eventual aceitação não constituem questões a ser equacionadas desde critérios de validação de teorias psicológicas; mas problemas práticos, de natureza ética e política, e a ser avaliados a partir de critérios peculiares ao campo educacional, por aqueles que serão responsáveis por sua aplicação.

Uma consequência direta da difusão e ampla adesão a esse equívoco conceitual, que reduz a uma visão mecânica e unívoca as complexas relações entre ciência e tecnologia foi o fortalecimento de perspectivas tecnocráticas no campo da educação. Nessas perspectivas, busca-se substituir uma formação ancorada na cultura

profissional dos professores por panaceias pedagógicas abstratas, mas alegadamente produzidas pelo *que se supõem sejam conquistas definitivas da ciência*. Trata-se de uma tendência dominante em pesquisas e discursos educacionais que tende a reforçar a centralidade do problema metodológico nas investigações em educação. E não o fará no sentido de fomentar a investigação empírica de práticas correntes em escolas. Ao contrário, ao reforçar o ideal de desenvolvimento de tecnologias de ensino desde pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, feitas em abstração do contexto escolar, ela acaba por colaborar para que a cultura escolar brasileira permaneça um campo indevassável.

Um caminho para a superação do abstracionismo dos estudos pedagógicos

Esse caráter abstrato – no sentido preciso de uma alienação em relação às formas e ao contexto em que a educação se realiza como prática social concreta – não é uma característica exclusiva de estudos de cunho prescritivo e metodológico que se propõem renovar práticas que, em geral, desconhecem. Ao contrário, e por mais paradoxal que possa inicialmente soar, ele está presente também em investigações cujos alegados objetivos seriam a descrição e a compreensão de eventos, relações e características de aspectos específicos da realidade educacional. Trata-se de um traço de tal sorte recorrente na produção acadêmica sobre educação que para expressá-lo Azanha cunha uma expressão própria: o *abstracionismo pedagógico*. Por ela o autor pretende designar um estilo de produção acadêmica que se caracteriza

> pela veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais desconsiderando as determinações específicas de sua concretude, para ater-se apenas a 'princípios' ou leis gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas. (Azanha, 1992:42. Grifos do autor).

Esse parece ser o caso de numerosos estudos que, embora tenham por objeto eventos, como reformas educacionais; práticas escolares, como a alfabetização; documentos normativos, como a LDBEN/96 e tantos outros aspectos do 'mundo escolar' e de sua cultura apresentam 'descrições' e 'análises' que raramente ultrapassam a repetição de certas generalidades cuja certeza já era dada de antemão. Em lugar da busca pela inteligibilidade de características específicas da vida escolar, recorre-se a uma tipologia estereotipada, incapaz de identificar e apreender sinais e indícios que nos levem a uma descrição elucidativa de recursos docentes e de suas práticas cotidianas, sejam elas discursivas ou não-discursivas. Tome-se, como exemplo, a recorrente expressão 'pedagogia tradicional' e suas variantes 'professor tradicional' e 'escola tradicional'. Há décadas elas têm sido tomadas como categorias conceituais supostamente capazes de descrever uma vasta gama de fenômenos da vida escolar e nos orientar em sua compreensão e nas tentativas de intervenção em seus destinos. Sua disseminação tem sido tão ampla no campo dos discursos educacionais que mesmo um importante documento orientador de âmbito nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a ela fez referência para caracterizar um tipo ou forma de ação educativa escolar supostamente prevalente por décadas em nossas instituições:

> A pedagogia tradicional é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria. A metodologia decorrente da tal concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos (...). A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno (...). Os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas (...) e o professor é visto como a autoridade máxima, um organizador dos conteúdos e estratégias de ensino[6].

[6] Brasil. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* introdução. Brasília, MEC/SEF, 1997, pp. 39-40.

Assim, a expressão "escola tradicional" é tomada como categoria capaz de descrever e caracterizar um conjunto de práticas escolares concretas. Por exemplo, as práticas de um professor, que supostamente teriam como marcas o "verbalismo" e a imposição de sua "autoridade". Mesmo a mera lembrança assistemática e pessoal de um pesquisador – e de cada um de nós que foi escolarizado – já bastaria para, pelo menos por em dúvida, a fidedignidade desse quadro supostamente descritivo das práticas de uma corrente pedagógica. Que professor alfabetizador, por mais 'tradicional' que tenha sido, poderia ter alfabetizado alunos meramente pela transmissão de instruções verbais? Mesmo que acompanhado pela fala, um professor, ao alfabetizar, faz gestos largos e lentos num quadro negro, guia a mão de uma criança, corrige seus erros, pede que alunos escrevam no quadro negro, compara produções, chama a atenção para erros e problemas comuns. Ele necessariamente lança mão de um vasto conjunto de técnicas de ensino cuja descrição, compreensão e eventual avaliação exigem um lento e paciente trabalho de observação empírica e o desenvolvimento de categorias capazes de dar conta da complexidade de relações e fenômenos envolvidos e interligados.

O mesmo se passa no que concerne aos conteúdos disciplinares e aos tipos de relação que os professores com eles estabelecem. Em que medida pode ser elucidativa a afirmação de que os *conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas* [tidos] *como verdades acabadas*? O que sabemos dos conteúdos – em suas várias dimensões: informações, capacidades, valores, princípios, práticas não-discursivas etc. – que são objetos de preocupação e de ensino nas práticas concretas dos professores? Basta ler um 'diário de classe' para que os conheçamos? Ou seria este um mero expediente burocrático no qual o professor transcreve um índice de livro didático que pouco corresponde ao que, efetivamente, se passa em aula? Qual é, por

exemplo, o tempo de aula de fato dedicado a esse tipo de conteúdo didático? Como é gasto o resto de tempo e em que medida esse 'tempo residual' deve, também ele, ser considerado 'conteúdo'? Como sei se um professor toma o que está no livro como 'verdade acabada'? Ele o repete ou critica, o ignora ou recria?

A impossibilidade de responder a questões simples como essas, a partir da leitura desses pretensos estudos empíricos, já nos sugere que neles as 'descrições' da 'escola tradicional' e de suas práticas não apresentam mais do que uma caricatura das instituições escolares e das práticas e relações entre seus agentes. Eles são absolutamente incapazes, por exemplo, de distinguir entre os múltiplos e diferentes recursos de que os professores, em sua ação concreta, lançam mão para expor, explicar, corrigir ou atribuir tarefas ao ensinar seus alunos. É pouco provável, por exemplo, que as práticas desses ditos 'professores tradicionais', ao ensinar resolução de problemas matemáticos, regras de ortografia, práticas esportivas ou informações históricas sejam sempre as mesmas e que a compreensão de seus atos e recursos possa ser lograda pela simples referência a conceitos vagos, como um suposto 'verbalismo' conjugado à 'autoridade de sua palavra'.

No que toca a este último aspecto, por exemplo, em que medida o conceito de 'autoridade' é suficientemente claro para que se possa distinguir num ato de obediência se ele é resultante da pura e simples coerção ou se, ao contrário, é fundado numa relação de confiança (fator distintivo de uma relação baseada na autoridade)? Ora, do ponto de vista conceitual equalizar essas duas fontes de produção da obediência – a coerção e a confiança – seria equivalente a afirmar a insignificância da distinção entre a experiência de obedecer ao comando de alguém que nos aponta uma arma ou ao conselho de um médico em quem confiamos. Sem clareza conceitual e sem uma investigação sistemática, a afirmação – ou seria denúncia? – da 'autoridade da palavra do professor' pode até

ser um ato de grande impacto retórico, mas pouco contribui para a elucidação de um problema cada vez mais candente: o do papel da autoridade nas relações escolares contemporâneas.

O fato de que questões e observações como essas – que dizem respeito a aspectos básicos das concepções e práticas da cultura das instituições escolares – não sejam sequer objeto de preocupação nesses estudos, sugerem o caráter abstrato de suas descrições e o caráter vago dos conceitos de que lançam mão. Dessa forma, ao unificar e rotular diferentes práticas como 'tradicionais', não criamos parâmetros conceituais úteis à compreensão de práticas e concepções de ensino, mas apenas

> mascaramos aquilo que, de fato, é fundamental: o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação. Muitas vezes, a descrição que fazemos desses objetos, em vez de revelar, obscurece o essencial. Não que por trás da realidade visível haja uma outra que não percebemos, mas porque somos incapazes de fazer incidir o esforço de descrição nos pontos de interesse. (Azanha, 1995:71)

É nesse sentido que devemos entender a observação a que anteriormente fizemos referência – de que *um livro didático*, por exemplo, seria um *falso objeto.* Isso porque a despeito de sua existência material relativamente independente como um artefato, é somente dentro de um quadro específico de relações que ele pode ser compreendido na qualidade de *livro didático*. Essa qualidade implica a compreensão das formas em que é utilizado nas relações entre professores e alunos (o que sei das práticas alfabetizadoras por saber que os professores utilizavam uma cartilha qualquer? Quantas práticas são compatíveis com a adoção daquela mesma cartilha? Todos os professores que a adotam são igualmente 'bons' ou 'ruins'? Fazem dela o mesmo uso? Têm as mesmas concepções acerca da criança, do conhecimento, como nos querem fazer crer certos estudos?). Ao fim e ao cabo, são essas as questões que realmente importam, pois voltam-se para a apreensão e a compreensão dos tipos de relação que constituem e marcam a 'vida escolar'. E para as quais *permanecemos eternamente distraídos...*

Uma anedota bastante corrente entre professores – e, sobretudo, entre pretensos 'renovadores' didáticos – pode ilustrar com clareza o ponto que pretendemos ressaltar. Diz a piada que, ao acordar depois de um sono de cem anos, um homem caminha assustado na metrópole. No lugar de bondes, carros velozes, ônibus e metrô. Já não havia senhores respeitáveis nos guichês dos bancos, só enigmáticos tubos luminosos acionados por pequenos cartões seguidos de frenéticos movimentos com os dedos. Nas famílias, nas lojas, ele nada reconhecia até que, transtornado, entra num prédio e nele encontra um homem com avental, a escrever na lousa com um giz para que jovens, sentados em carteiras, copiassem a lição. Finalmente reconheceu algo e ficou aliviado: estava em uma escola! Ali, diz a anedota, nada mudara...

Crer, como sugere a piada, que a escola tenha permanecido a mesma porque o professor continua a usar avental, recorrer ao giz e à lousa, é ficar à margem das questões que realmente importam; é permanecer no *vestíbulo de uma descrição* e ser incapaz de dirigir a atenção para o que realmente importa. Há cem anos nosso personagem provavelmente não teria visto um único aluno negro nos bancos da escola; hoje veria dezenas deles em cada classe, veria um cena então impensável: dezenas de professores negros em nossas escolas. Para cada criança que então se encontrava na escola, oito ou nove estavam fora dela; hoje 97% delas vão à escola, mais de 40% recebem lá sua principal refeição, um número igualmente expressivo nela viu pela primeira vez um livro. Nada mudou? Qual a importância da preservação de uma técnica, como a do quadro negro, em relação às profundas transformações nos sentidos político, cultural e econômico da escolarização e nas formas pelas quais os agentes nela envolvidos estruturam suas práticas e relações?

Para Azanha, *descrever a escola é descrever a formação dessas práticas* e das relações que as produzem e por elas são produzidas. Mas, note-se, não se trata de caracterizar isoladamente, por exemplo,

alunos ou professores a partir de suas origens socioeconômicas e inferir desses dados correlações simplistas ou sugerir determinações causais duvidosas (como as que justificam o desempenho dos alunos ou a formação dos professores por sua extração socioeconômica!). "O que interessa é descrever as práticas escolares e seus correlatos, objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, resultados escolares". (Azanha, 1997:72). Tomemos um exemplo simples, capaz de ilustrar o tipo de preocupação que o move.

Suponhamos que João seja descrito como um menino de 10 anos de idade, míope e que foi reprovado na quinta série do ensino fundamental. Aparentemente todas as informações que dele temos são corriqueiras e sabemos a que se referem: João é do sexo masculino, nasceu no ano X, sofre de um tipo de distúrbio na visão causado pelo alongamento do eixo ântero-posterior e ... foi reprovado. Ora, 'ser reprovado' não é algo constitutivo de João (no mesmo sentido em que o é 'ser menino') ou uma qualidade claramente mensurável (como seus 10 anos de vida, que expressam um tempo bem determinado de existência). Nem sequer há algo que inequivocamente possamos afirmar que levou João a ser reprovado: o que sabemos do que ele sabe ou não sabe fazer? O mesmo João seria igualmente reprovado noutra escola? Com outro professor? Mas, ainda assim, nesses outros contextos, João seria 'menino', teria 10 anos, seria míope.

Só lograremos compreender o sentido da expressão 'ser reprovado' à medida que formos capazes de situá-la como uma prática cultural específica da instituição escolar, que se estabelece como uma forma de relação entre os elementos que a compõem, que responde a condicionantes históricos e reflete mentalidades profundamente arraigadas numa cultura profissional. Nada há, isoladamente, em João que nos leve a compreender esse 'fato escolar' que é sua reprovação. Por outro lado, enquanto permanecermos à

margem desse tipo de desafio intelectual, dificilmente seremos capazes de forjar conceitos, tecer imagens ou elaborar teorias que nos auxiliem a compreender o processo de constituição de nossas escolas e que iluminem nossos esforços no sentido de transformá-las em instituições capazes de acolher os jovens e a eles oferecer um processo formativo no qual os encontros entre as gerações possam fomentar a existência de uma "comunidade espiritual fundada numa visão ética cujos efeitos educativos se prolonguem além dos anos de escolaridade". (Azanha, 2006:65)

Em seus escritos sobre a pesquisa educacional, assim como nos demais temas que aqui foram arrolados, a reflexão de José Mário sempre partiu de desafios que emergiram de seu contato intenso e apaixonado com a vida escolar em sua dimensão cotidiana, em seu destino político ou em seus estudos acadêmicos. Era um pensador da ação, do mundo público, dos problemas concretos. Paradoxalmente, contudo, nele jamais encontramos caminhos diretos e soluções inequívocas. Quando acusado de ser sempre mais crítico do que propositivo, costuma dizer que a filosofia analítica – que teve grande peso em sua formação intelectual – não era capaz de ajudar alguém a pregar um simples botão! Mas apontava com precisão que determinado botão não servia naquela camisa ou que seu orifício estava mal localizado. E exibia seu raro sorriso, com uma ironia socrática de quem não aponta caminhos; desafia a buscá-los.

Mas esse quadro que ele mesmo sugeria a seu respeito – José Mário costuma avisar a seus alunos da pós-graduação que seu curso era trabalhoso e inútil – era um pouco distorcido. Se é verdade que era avesso a qualquer sorte de messianismo e um severo crítico de qualquer reducionismo utilitarista, também é fato que alguns de seus escritos tiveram profundo impacto em políticas públicas, outros resultaram em reorientações importantes na pesquisa em educação. Sua ação docente foi decisiva na formação de profes-

sores, administradores públicos e pesquisadores em educação. Mas sua obra nunca foi – nem poderia ter sido – um manual de ação. Não porque se tratasse de um cético. Se é verdade que afirmou que *não há teoria, epistemologia ou metodologia que nos digam o que fazer* em termos de ciência, ensino ou políticas educacionais, também é verdade que nos lembrou que *pode haver sinais no mundo para aqueles cujo olhar os descubra*. José Mário tinha olhos de caçador.

A produção bibliográfica

Os enigmas do destino de um clássico da educação

Em pequeno ensaio sobre Walter Benjamin, Hannah Arendt[7] explora a distinção conceitual entre 'fama' e 'reputação'. Enquanto, segundo a autora, esta última se funda basicamente sobre o julgamento de alguns poucos cujo lugar social é reconhecido e valorizado, a 'fama' – um fenômeno social de caráter bem mais amplo – possui muitas faces e depende necessariamente do reconhecimento, mesmo que superficial, de muitos. A fama pode ser ou não precedida pela 'reputação', mas diferentemente desta, costuma apresentar diversas formas e tamanhos: *desde a notoriedade de uma semana de capa de revista até o esplendor de um nome duradouro*, como no caso da 'bela morte', que facultava aos guerreiros gregos a 'imortalidade' da lembrança de seu nome.

A obra de José Mário talvez seja um exemplo no qual a 'reputação' e o 'prestígio' adquiridos em seletos meios acadêmicos e o 'reconhecimento' entre profissionais da rede pública nunca se traduziram em 'fama'; pelo menos no sentido específico que esta adquiriu numa sociedade de massas. Àqueles que conhecem bem sua obra sempre advém uma sensação de que a difusão de seu pensamento – relativamente restrita – não corresponde à grandeza de sua contribuição e à lucidez de seu espírito crítico.

---

[7] Trata-se da obra *Homens em tempos sombrios.* (São Paulo, Companhia das Letras, 1987).

É possível que assim o seja, mas não creio que o próprio professor José Mário se ressentiria com esse fenômeno. Não que o reconhecimento lhe fosse absolutamente indiferente, mas era sua convicção de que ele não deveria acontecer, como certa vez disse, 'à custa da própria obra'. Aliás, tal como afirmou em relação à obra de Peter Winch na introdução de *Uma ideia de pesquisa educacional: o valor de um trabalho intelectual não se mede pelas adesões que provoca*. Sua recusa a qualquer identificação imediata com as correntes que se alternam nos modismos pedagógicos e acadêmicos, seu desprezo por qualquer sorte de messianismo dogmático, seu estilo claro e sem concessões à tradição um tanto barroca da retórica educacional contribuíram – e ainda o fazem – decisivamente para esse fenômeno. Por outro lado, a profundidade de seu pensamento, a coerência e o compromisso público que nortearam sua atuação política e institucional deixaram marcas indeléveis naqueles que com ele tiveram o privilégio de conviver na qualidade de leitor, aluno, orientando ou colega de trabalho.

A produção bibliográfica de José Mário Pires Azanha não é numerosa, é profunda. Foram somente quatro livros publicados em vida e uma obra póstuma. Deles, três são coletâneas compostas por artigos acadêmicos originalmente publicados em periódicos, por documentos e pareceres elaborados por ocasião de suas passagens por órgãos colegiados ou executivos da administração pública e por textos de palestras para as quais foi convidado. Outros dois são publicações de obras originalmente escritas como requisitos parciais para fins de titulação na carreira acadêmica: sua teses de doutoramento e de livre-docência.

É interessante lembrar que a publicação de suas coletâneas sempre aconteceu por iniciativa de amigos que se propunham organizar e compilar seus textos, insistindo em sua revisão final e publicação. O proverbial – e muitas vezes temido – rigor acadêmico que caracterizava José Mário não era voltado exclusiva ou preponderantemen-

te para obras dos outros; era uma obsessão em relação a seus próprios textos. A esse traço intelectual e de caráter, aliava-se sua identificação com o estilo de produção acadêmica anglo-saxão, mais afeito à publicação de *papers*, artigos e reflexões pontuais e concisas do que à elaboração de amplos sistemas de pensamento.

Suas primeiras publicações foram artigos em que, junto a outros pesquisadores, apresentava resultados de investigações levadas a cabo no Centro Regional de Pesquisas Educacionais e apareceram em edições do periódico *Pesquisa e planejamento*, entre os anos de 1958 e 1962. Publicou ainda *Uma introdução ao método científico* (1958) no Boletim de Serviços de Medidas Educacionais, além de uma série de outros artigos e documentos da Secretaria de Educação que, em sua maior parte, aparecerão em coletâneas posteriores. Em 1975 publica, pela Edart de São Paulo, seu primeiro livro: *Experimentação educacional. Uma contribuição para sua análise*, resultado de sua tese de doutoramento.

Nessa obra José Mário empreende um exame do transporte do uso do conceito de 'experimentação' do campo de investigações teóricas para o da proposição de projetos educacionais. A partir da análise de seu papel nos esforços de renovação das práticas escolares, Azanha recusa a pertinência da sua transposição mecânica e acrítica, mas sugere a existência de um sentido peculiar do conceito 'experimentação' quando aplicado ao campo dos projetos educacionais. Em sua visão, portanto, trata-se de atribuir ao novo uso do termo um sentido específico, adequado ao contexto teórico e linguístico em que passou a ser utilizado. Não mais se trata de um recurso voltado ao teste de hipóteses teóricas, mas da proposição de um exame crítico relativo à coerência e à exequibilidade de um programa formativo específico. A afirmação da especificidade do sentido de 'experimentação' no campo educacional já reflete um traço que se firmará de forma cada vez mais sólida em seu pensamento: a recusa de qualquer sorte de 'essencialismo'. É essa recusa que o leva-

rá a afirmar que "as variedades das práticas científicas concretas não extraem a sua cientificidade de um suposto ajuste a um significado essencial de racionalidade" (1992:184), ou ainda que "a simples profissão de fé democrática não divide os homens" (1985:26).

Seu segundo livro *Educação: alguns escritos* (Companhia Editora Nacional, 1985) é exemplar do estilo e da natureza das preocupações que mobilizam seu pensamento. E isso tanto pelo que expõe seu conteúdo como pelo que sugerem suas subdivisões. Na primeira parte do livro – denominada Temas Avulsos – José Mário apresenta estudos de grande densidade teórica nos quais examina com rigor as discussões sobre as vicissitudes do conceito de democratização do ensino, os pressupostos dos discursos didáticos e pedagógicos e as complexas relações entre ciência, tecnologia e práticas educacionais. Neles o jargão pedagógico e a retórica simplista que costuma marcar as discussões do campo são submetidos ao crivo da reflexão sistemática de um intelectual familiarizado com a lógica e filosofia analítica dos pensadores britânicos do século XX. Mas é na segunda e terceira parte do livro, respectivamente dedicadas aos textos que escreveu quando de sua participação na administração pública estadual e à frente da Escola de Aplicação da FFE/USP, que se vislumbra a fonte de seus problemas e questionamentos: a dimensão pública e cotidiana da educação escolar.

O que se encontra nessa obra – assim como em sua outra coletânea *Educação:* temas polêmicos (São Paulo. Martins Fontes, 1995) – é a preocupação de iluminar, a partir de uma reflexão teórica rica em erudição e impregnada de compromisso ético e político, os dilemas, impasses e desafios da implementação de políticas públicas e de sua realização na concretude de uma sala de aula. Há temas constantemente revisitados: a autonomia da escola, a democratização das oportunidades escolares, a cultura das instituições escolares. Mas a cada nova versão, um pequeno detalhe,

uma perspectiva inovadora a partir da qual sua posição parece adquirir ainda mais solidez. Por essa razão, são artigos que, sem a pretensão de servir de guia prático para a ação, funcionam frequentemente como um convite ao pensamento e à inovação na ação educativa.

José Mário foi um pensador que nunca perdeu de vista que o sentido dos esforços teóricos em educação tem mais a ver com a capacidade de o pensamento iluminar eventos e problemas concretos e cotidianos das práticas educativas do que com a veleidade de se formular sistemas supostamente capazes de renovar práticas pela aplicação de um saber abstratamente concebido. Nele a *teoria da educação* nada mais é do que a tentativa de apreender pelo pensamento – e reificar pela linguagem – as questões que emergem do caráter necessariamente social e político da ação educativa.

Em *Uma ideia de pesquisa educacional*, de 1992 (São Paulo, Edusp) Azanha apresenta uma síntese de décadas de reflexão sobre práticas investigativas e acadêmicas em educação e sua relação com outras áreas da investigação científica, seus *modi operandi*, Histórias, ideais e desafios. Nessa obra José Mário, ao contrário do que afirma em sua introdução, empreende uma vigorosa guerra[8]. Num primeiro plano essa 'guerra' se trava contra os modismos irracionalistas, a seu ver, decorrentes da difusão de contrafações das obras de Kuhn e Feyerabend que colocam em questão o caráter racional dos procedimentos e critérios das investigações científicas. Nessa guerra, Azanha toma firme posição pela afirmação de que "o jogo da ciência, mesmo que sempre local e mutável como é próprio de todas as práticas sociais, não é um jogo irracional onde vale tudo e até o dogma tem cabida". Assim, a *rejeição do ideal absoluto de racionalidade da ciência* não deve necessariamente levar a um relativismo radical – às vezes mesmo

[8] Referimo-nos ao seguinte trecho: "Embora tenhamos simpatia pela declaração de guerra de Winch [...] nosso trabalho nem de longe pretende ser uma ação de guerra. Não tivemos essa pretensão e nem teríamos força para tanto" (1992: 13).

primário – como única possibilidade de crítica em relação a uma visão estática e a-histórica de ciência. Esse reconhecimento crítico pode simplesmente representar "o abandono de uma ilusão racionalista e o reconhecimento de que diferentes 'formas de vida' podem incorporar diferentes formas de racionalidade" (1992:184), sem que isso implique o abandono dos ideais históricos de exame sistemático e escrutínio público das teorias e hipóteses que têm a pretensão de integrar a comunidade científica.

No plano das investigações em educação, a 'guerra' dirigiu-se inicialmente contra a centralidade do problema didático-metodológico nas questões educacionais. Para Azanha aceitar esse caráter central dos procedimentos metodológicos é deixar-se embair pela ilusão da eficácia metodológica, posição cujas críticas examinamos ao longo desta obra. Mas dirige-se também contra o *abstracionismo pedagógico* que, ao ignorar a peculiaridade dos problemas concretos da cultura escolar, insiste em retratá-la como um simples subsistema cujo conhecimento não exige mais do que a aplicação local de 'leis gerais' da 'História'. Em face dessas duas tendências, que a seu ver dominaram o panorama dos estudos em educação nas décadas de oitenta e noventa, José Mário sugere a pertinência da investigação da cultura escolar brasileira, a partir da compreensão de suas práticas cotidianas e das relações que as engendram e que a elas atribuem significado.

A obra *A formação do professor e outros escritos* (São Paulo, Senac, 2006) foi editada a partir de um esforço conjunto de colegas que com ele trabalharam no Conselho Estadual de Educação e na FFE/USP. Nela se encontram tanto textos cuja versão final José Mário nunca chegou a definir, como outros que considerava como uma síntese de suas posições anteriores. Como exemplo do primeiro grupo é possível citar o artigo *Aprender a aprender*. Por um lado, ele se insere num estilo que marcou os escritos de Azanha: a análise lógico-conceitual e contextual de toda sorte de jargões e

slogans que costumam povoar os discursos pedagógicos, provocando adesões apaixonadas, mas pouco refletidas. Não foram raras as vezes em que ele investia sua pesada 'artilharia de guerra' contra o que considerava a 'anemia semântica' a que estava submetida a literatura educacional.

Mas a grande contribuição dessa obra está no fato de que traz a público uma dimensão fundamental de sua atividade política e intelectual na educação: a elaboração de pareceres, indicações e deliberações que redigiu como membro do Conselho Estadual de Educação. Para José Mário essas tarefas não eram um encargo burocrático, mas uma oportunidade de vincular a pesquisa e a reflexão acadêmica às exigências políticas cotidianas da educação. Uma consulta acerca de um problema pontual poderia se transformar num mote para uma tomada de posição cuja justificativa lhe custava meses de trabalho. Mas era o tipo de trabalho que o nutria, porque impregnava de concretude seus estudos e reflexões e preenchia de sentido seus esforços, num momento em que o vigor físico já lhe faltava.

As obras sobre o pensamento e a atuação de Jose Mário P. Azanha ainda são escassas. Merece destaque o discurso de posse de Celso de Rui Beisiegel na Academia Paulista de Educação, publicado na obra *Celso de Rui Beisiegel. Professor, administrador e pesquisador*. (Barros, org. São Paulo, Edusp, 2009). Nele Beisiegel, que foi amigo pessoal e companheiro de trabalho de José Mário no CRPE/SP e na FFE/USP, retraça de forma sintética sua trajetória política e intelectual, destacando em particular sua ação no processo de democratização das oportunidades escolares.

Raymundo de Lima, sob a orientação do professor doutor Nelson Piletti, escreveu uma tese de doutorado especificamente voltada para a análise de sua obra. Concluída em 2005, ela se intitula *A educação no Brasil: o pensamento e a atuação de José Mário Pires Azanha* (Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005). Nela

são retraçadas as principais linhas de seu pensamento em conexão com sua atuação junto à Secretaria de Educação. Sua obra no Centro Regional de Pesquisa Educacional é apresentada na tese *Centros de pesquisas do Inep:* pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970, de Márcia Ferreira dos Santos (Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006).

Seus artigos, notadamente aqueles voltados para as discussões sobre os temas da democratização do ensino, da autonomia da escola e da formação de professores têm sido objeto reiterado de citações e análises por parte de pesquisadores. Em certo sentido esse parece, hoje, ser o destino da obra do professor José Mário Pires Azanha: pairar, como os clássicos, acima dos modismos, em sua luta contínua pela clareza e contra o *enfeitiçamento do nosso intelecto pelos meios de nossa linguagem*[9].

---

[9] Parodiando Wittgenstein, a quem José Mário admirava profundamente.

José Sérgio Fonseca de Carvalho é mestre e doutor em filosofia da educação pela Universidade de São Paulo (USP), onde leciona em programas de graduação e pós-graduação. Atua na formação de professores em direitos humanos, em projeto vinculado à Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. É membro da cátedra USP/Unesco de Educação para os Direitos Humanos e do Grupo de Estudos em Temas Atuais da Educação, ambos sediados no Instituto de Estudos Avançados da USP.

Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista*

Resumo

Partindo do reconhecimento de que o termo "democracia" pode prestaras a todo tipo de propaganda ideológica, há muita dificuldade em esclarecer a noção derivada de ensino democrático. Para contornar esse obstáculo, o A. distingue entre a propaganda e a ação democratizadora, atendo-se ao exame da segunda. Neste sentido analisa alguns esforços de democratização do ensino no estado de São Paulo, através dos seguintes episódios: Reforma Sampaio Dória (1920); expansão da matrícula no ensino ginasial (1967-1969) e tentativa de renovação pedagógica proposta pelos Ginásios Vocacionais. Nessa análise procura também distinguir entre a ideia de democratização do ensino como prática de liberdade e como expansão de oportunidades a todos, procurando mostrar como no primeiro sentido pode haver uma degradação, em termos pedagógicos, da ideia de democracia política.

I.

Num estudo de Gerth e Wright Mjlls, publicado pela primeira vez em 1953, eles afirmam que "a palavra Democracia, em especial quando usada na moderna competição propagandística, passou, literalmente, a significar todas as coisas, para todos os homens".[1] Esta observação que na sua contundência parece dissuadir qualquer tentativa de clarificação do termo, reflete contudo uma característica da situação histórica que vivemos, na qual o prestígio da posição democrática é tão grande que o termo "democracia" e seus derivados se transformaram em elemento indispen-

* Publicado originalmente na *Revista da Faculdade de Educação,* São Paulo, v. 5, n.1-2, pp. 93-108, 1979. [N.E.: Nesta seção optou-se por renumerar em cada texto as notas de rodapé]

[1] Gerth, H. e Mills, W. Caráter e Estrutura Social, trad. de Z.Dias, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1973, p. 224.

sável a qualquer esforço ideológico de persuasão político-social. Aliás, esse quadro já se havia revelado claramente num simpósio promovido pela Unesco em 1948 e no qual se discutiram os "conflitos ideológicos acerca da democracia".[2] Nesse simpósio, aos especialistas convidados – expoentes nas suas respectivas áreas – foi apresentado um elenco de tópicos e questões que na sua variedade e formulação ensejou o aparecimento das profundas e irredutíveis divergências dos autores consultados. Mas, não obstante as diferenças radicais de posição acerca do significado de "democracia" e de suas implicações políticas, sociais e econômicas, houve um ponto que foi a premissa fundamental de todas as posições: a valorização do ideal democrático. É claro que, muitas vezes, a teologia de um soava como demonologia para outro, mas todos concordaram na "aceitação da democracia como a mais alta forma de organização política e social" e com a tese de que "a participação do povo e os interesses do povo são elementos essenciais para o bom governo e para as relações que fazem possível o bom governo".[3] É essa unanimidade na superfície e essa divergência profunda acerca do significado de "democracia" que tomam muito difícil o esclarecimento da noção derivada de "ensino democrático". Contudo uma das conclusões do inventário analítico do simpósio, encomendado pela Unesco a Naess e Rokkan,[4] fornece um itinerário possível para essa tarefa. Nesse inventário, os autores cautelosamente se abstiveram de um balanço que se assemelhasse a uma tentativa de procurar pontos de consenso nas opiniões expressas, mas, pelo contrário, reconhecendo as inconciliáveis divergências, buscaram compreender as suas razões. Nesses termos, na conclusão referida, disseram eles:

---

[2] McKleon, R. (Ed.) Democracy in a World of Tensions (A Symposium prepared by Unesco), The University of Chicago Press, 1951.

[3] Ibidem, pp. 522-523.

[4] Naess, A. e Rokkan, S. Analytical Survey of Agreements and Disagreements, Ibidem, pp. 447-512.

> ...o significado geral de 'democracia' é tão claro e livre de ambiguidade quanto a linguagem corrente permite; é a expressão de um ideal, um modelo, e um desígnio, um reflexo de aspirações humanas. As disputas ideológicas não se levantam deste significado geral e do tipo ideal de relações humanas que ele expressa; as disputas dizem respeito às condições que levam ao progresso até este ideal, aos meios pelos quais ele pode ser alcançado, à ordem das providências a serem tomadas no seu desenvolvimento. Como consequência, as atuais controvérsias ideológicas não se concentram no significado de 'democracia', mas nas teorias sobre as condições de seu desenvolvimento e os meios de sua realização.[5]

Neste trecho, fica muito claro como é ilusória a unanimidade das alegações democráticas e como, em consequência, a simples profissão de fé democrática não divide os homens. As formulações abstratas do ideal democrático são opacas e assépticas. Prestam-se a todos os usos, servindo a todas as ideologias. É nos esforços de realização histórica desse ideal que as raízes das posições e das divergências se revelam.

Partindo desse reconhecimento, delineia-se um caminho possível para tentar clarificar a noção derivada de ensino democrático. É além da zoada dos manifestos, das proclamações e dos slogans – que afinal não divide os "democratas da educação" – que é preciso escrutinar o que os divide: a ação democratizadora.

É por isso que no desenvolvimento deste trabalho distinguiremos, com relação ao ensino em São Paulo, entre a propaganda da educação democrática e providências no plano da ação. A primeira só interessará incidentalmente na medida em que estiver vinculada de modo direto com algum episódio político ou administrativo que diga respeito ao tema tratado. Com isso não subestimamos a importância de seu eventual estudo, mas apenas a consideramos evanescente como elemento explicativo das medidas democratizadoras do ensino ocorridas neste século. Aliás, o discurso

[5] Ibidem, p. 457.

pedagógico neste período foi sempre de tom monótono e abstratamente democrático; não se prestando, pois, como tal, para diferenciar entre tendências autenticamente democráticas e outras em que os slogans da democracia, pela sua aceitação universal, serviam a outros propósitos.

A quem examina, mesmo superficialmente, as vicissitudes dos esforços de democratização do ensino em São Paulo, neste século, ressaltam dentre outros os seguintes episódios: Reforma Sampaio Dória (1920), Manifesto dos Pioneiros (1932), luta pela escola pública (1948-1961), expansão da matrícula no ensino ginasial (1967-1969) e esparsas tentativas de renovação pedagógica (Ginásios Vocacionais, por exemplo). Cada um desses eventos representou a seu modo um esforço no sentido da democratização do ensino. Situa-se, no entanto, fora do escopo deste trabalho o exame da importância relativa dessas iniciativas no desenvolvimento da educação no estado, porque o nosso objetivo é mais modesto do que qualquer intenção historiadora. Queremos apenas por em relevo que essas diferentes contribuições representaram distintos compromissos, tácitos ou não, com a ideia de democratização do ensino. Mas, conforme já anunciamos anteriormente, vamos reter para análise apenas os episódios diretamente envolvidos numa ação, tentando nesses casos deslindar o entendimento de "democracia" implicado por essa ação. Com essa restrição, limitaremos os comentários a aspectos da Reforma Sampaio Dória, da expansão das matrículas no cicio ginasial e da renovação pedagógica dos Ginásios Vocacionais. Numa primeira aproximação e sem maior esforço, constata-se que os três casos exemplificam uma ou outra de duas maneiras básicas de compreender a democratização do ensino: 1) como política de ampliação radical das oportunidades educativas (é o caso da Reforma Sampaio Dória e da expansão das matrículas no ciclo ginasial) e 2) como prática pedagógica (é o caso dos Ginásios Vocacionais). Aparentemente, essas distintas maneiras de conceber a democratização do ensino se completam e

não poderiam ou, principalmente, não devem ser associadas. Há mesmo autores cujas referências ao assunto levam a pensar que se trata apenas dos aspectos quantitativo e qualitativo de um único e básico processo[6]. Aliás, essa é uma ideia muito difundida e de trânsito fácil entre os que tratam de educação; contudo, o assunto não nos parece tão simples, o a ele voltaremos após uma breve descrição e comentário de cada uma das iniciativas em foco.

II.

Reforma Sampaio Dória: Quando Sampaio Dória assumiu a Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1920, a situação do ensino primário era altamente deficitária.[7] Esse quadro que vinha se agravando ano a ano, nessa altura exigia que se duplicasse a rede de escolas para que fosse possível absorver a população escolarizável. Convivendo com essa grave necessidade, havia a completa incapacidade financeira para enfrentá-la. Sampaio Dória que, já em 1918, em carta aberta a Oscar Thompson (então Diretor da Instrução Pública) analisara a situação e apontara soluções, ao ser empossado no cargo, em 1920, demonstrou plena consciência da sua significação política:

> Sempre que penso na realização prática dos princípios democráticos, uma dúvida, uma quase descrença, me assalta o espírito, diante do espetáculo doloroso da ignorância popular. Como organizar-se, por si mesmo, politicamente, um povo que não sabe ler, não sabe escrever, não sabe contar? Se o povo não souber o que quer, como há de querer o que deve? Governos populares, sem cultura, viverão morrendo da sua própria incultura.

---

[6] Veja-se, por exemplo: Fernandes, F. A democratização do ensino. In: *Educação e Sociedade no Brasil*. Dominus Editora EDUSP, São Paulo, 1966; Barros, R.S.M. Massificação e Educação. In: *Ensaios sobre Educação,* Edusp Editoral Grijalbo Ltda. São Paulo, 1971.

[7] Veja-se a propósito: Antunha, H. C. G. *A instrução pública no estado de São Paulo:* a reforma de 1920. Estudos e Documentos Faculdade de Educação USP e Nagle, J. Educação e Sociedade na Primeira República, E. P. U. Edusp, São Paulo, 1974, pp. 206-207.

> Eis por que me interessou, sempre, a solução prática do problema do analfabetismo. A instrução, primaria e obrigatória, a todos, por toda parte, é ideal que seduz...[8]

> Urgia, pois, erradicar o analfabetismo. Era uma exigência democrático-nacionalista. Mas, não havia recursos para isso. Embora o problema fosse e agravado por deficiências pedagógicas, não era, evidentemente, uma questão teórica de política educacional num sentido amplo. E o reformador – não obstante educador – escapou à sedução das soluções simplistamente pedagógicas e acuidade para os termos políticos em que a situação se apresentava:

> Sabe-se que sem igualdade, não há justiça. A desigualdade com que o estado, em matéria de ensino elementar, tem tratado aos seus filhos, é uma injustiça. E como sem justiça, não há democracia digna, a sustentação do sistema atual seria democrática.

> Dizer que é preferível favorecer, com mais algumas noções, a um terço da população escolar, e, como consequência, negar tudo aos outros, é heresia democrática e necedade. O governo estaria pronto a aceitar este ponto de vista, se, primeiro demonstrassem que é justo, e, depois, que dois anos de escola não valem nada.[9]

Nessas condições, um dos pontos centrais da reforma foi a reorganização do ensino primário, de tal forma que a obrigatoriedade escolar não mais começava aos 7, mas aos 9 anos; os programas foram concentrados e o ensino primário, reduzido para dois anos. Com essas medidas – pensava-se – o ensino primário poderia num curto período estender-se a todos e, portanto, democratizado. Não havia dois caminhos: ou o privilégio de alguns – a "heresia democrática ou o mínimo "para todos os que se acharem em condições idênticas, como é da essência pura da democracia".[10]

O que já vimos é bastante; porque fugiria ao propósito deste trabalho comentário mais amplo das inúmeras medidas introduzidas ou preconizadas pela Reforma Sampaio Dória. O que interessa já

---

[8] Sampaio Doria, A. de. *Questões de ensino,* v. 1, Monteiro Lou C. Editores, São Paulo, 1923, pp. 39-40.

[9] Ibidem, pp. 91-92.

[10] Ibidem, p. 91.

foi resultado: a compreensão que ela revelou de que não se democratiza uma instituição pública como a escola sem que ela alcance a todos. Esta trivialidade do credo democrático em educação, tão facilmente aceita no plano teórico, parece que causa repugnância na prática, porque exaspera a sensibilidade pedagógica dos especialistas preocupados com a qualidade do ensino. Assim foi no caso de Sampaio Dória, cuja reorganização e redução do ensino primário provocou duras críticas e protestos, não apenas na época (e que acabaram por levar à sua revogação), mas também ao longo dos anos da parte dos estudiosos que a analisaram. Dentre estes últimos, talvez valha a pena destacar a figura de Anísio Teixeira um incansável propagandista do ideal democrático em educação – mas que não obstante isso, várias vezes se referiu à reforma paulista de 1920, sempre para criticá-la, como por exemplo, nas seguintes paragens:

> A reforma reduziu o curso primário, em primeira tentativa, a dois anos e, finalmente, em face de críticas e protestos, a quatro anos de estudos nas cidades e três anos na zona rural.
>
> Era a chamada democratização do ensino, que passou a ser concebida como a sua diluição e o encurtamento dos cursos. Longe iam as ideias dos primórdios da república, em que se sonhava um sistema escolar, estendido a todos, mas com os mesmos padrões da educação anterior de poucos.[11]
>
> Assim, Anísio Teixeira, mas também outros educadores têm visto com repulsa a redução do ensino primário na reforma de 20, ainda que a justificativa fosse estendê-lo a todos. A ampliação das oportunidades sempre foi na consciência dos educadores tão condicionada por exigências pedagógicas – ditadas talvez pelo horror da massificação – que a sua efetivação fica inevitavelmente postergada a um futuro incerto. Só a superação de preconceitos técnicos permite situar a maciça

[11] Teixeira, A. *Educação não é privilégio,* Companhia Editora Nacional, 2ª edição revista e ampliada, São Paulo, 1968, pp. 91-92. Na mesma obra, veja-se ainda pp. 93 e 128. Outras referências de igual teor, encontram-se nos livros: *A educação no Brasil* (1969, p. 66 e 301) e *A educação é um direito* (pp. 73 e 74). Na mesma linha de crítica há ainda que mencionar o trabalho de Heladio C. G. Antunha, já referido, p. 236.

ampliação de oportunidades na sua autêntica dimensão que é política. Foi o caso de Sampaio Dória, como observou J. Nagle:

> o reformador não era um 'técnico' em assuntos educacionais, era, antes de tudo, um pensador voltado para problemas de natureza extraescolar; contudo, a partir daí, começava a incursão dos 'especialistas' – daí por diante cada vez mais acentuada – que tentavam destruir uma obra eminentemente política com o emprego de argumentos pedagógicos 'puros', entremeados de frequentes ilustrações do que se dizia e do que se executava nos 'países mais cultos' do mundo.[12]

Expansão do ensino ginasial em 1968-70: Na administração Ulhôa Cintra (1967-1970), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo formulou e executou uma política de expansão maciça do ensino ginasial. Este cicio de ensino – com o primário já praticamente universalizado – tinha se transformado no ponto de estrangulamento do sistema escolar. Quase 50 anos após Sampaio Dória, a exigência democratizadora do ensino havia se deslocado do primário para o ginásio. Contudo, os exames de admissão a esse nível, obrigatórios por lei federal, haviam se transformado numa barreira quase intransponível para a grande massa de egressos do primário. Estes exames, diante da avalancha de candidatos, eram elaborados pelas próprias escolas com extremo rigor, de modo a evitar o impasse de candidatos aprovados e sem matrícula. Diante disso e tendo fixado o propósito da expansão maciça de vagas, a Secretaria unificou a preparação das provas e reduziu as suas exigências. Os exames de admissão, assim unificados e facilitados, deixar de ser a barreira tradicional e a grande maioria dos candidatos foi aprovada.[13]

Obviamente, essa política de expansão de matrículas alterou profundamente o quadro anterior, obrigando entre outras coisas a urna intensiva ocupação do espaço escolar. Mas, o grande proble-

---

[12] NAGLE, J. – Op. cit., pp. 210-211.

[13] Segundo dados do *Jornal da Tarde* (21/1/1970) a matrícula na 1ª série ginasial passou de 128.890 em 1967 para 244.596 em 1968, ano em que recebeu a primeira turma de alunos que passaram nos exames unificados.

ma da administração não foi a localização dos novos alunos; isso era possível e acabou sendo feito. O problema maior consistiu na resistência de grande parcela do magistério secundário que encontrou ampla ressonância no pensamento pedagógico da época. Raros foram os que tomaram posição na defesa da política de ampliação das vagas, embora todos, como sempre, defendessem a democratização do ensino.[14] A alegação de combate, já tantas vezes enunciada,[15] era sempre a mesma: o rebaixamento da qualidade do ensino. A velha ideia de Sampaio Dória de uma "escola aligeirada" como preço da democratização, sempre causou repulsa aos defensores do ideal democrático.

Porém, passado o impacto dos exames facilitados e da matrícula onde fosse possível, a resistência do magistério assumiu a forma de uma "profecia autorrealizadora".[16] Fundado na convicção de uma inevitável queda da qualidade do ensino, o professorado não procurou se ajustar à nova realidade da clientela escolar e insistiu na manutenção de exigências intracurso que anulariam pela reprovação maciça o esforço de abertura escolar. Nem se alegue que isso seria a evidência empírica da queda do nível de ensino. Ao contrário, nível de ensino não é variável abstrata, e reprovação em massa é sempre índice de defasagem entre critérios de exigência e reais condições de ensino-aprendizagem. Ao expandir as matrículas, a administração estava executando uma política de educação num sentido amplo, que não poderia nem deveria ser aferida didaticamente como se fosse uma simples questão interna da escola. O pressuposto dessa política era de que a democratização do en-

[14] Um desses poucos foi Celso de Rui Beisiegel. *Estado e educação popular,* Livraria Pioneira Editora, São Paulo, 1974, cap.1.

[15] Veja-se, por exemplo, a propósito da extensão como rebaixamento da qualidade: Lambert, J. *Os dois Brasis,* Inep, Rio de Janeiro, 1959, pp. 210-211.

[16] "a este tipo pertencem as predições (...) que acabam se realizando devido às ações empreendidas pelo fato de se acreditar nelas (as predições)". Nagel, E. *La estructura de la ciencia.* Trad. de Nestor Mígues, Paidés, Buenos Aires, 1968, p. 423.

sino era incompatível com as exigências estritas de admissão; consequentemente, era também incompatível com a permanência das anteriores exigências internas. Consciente disso, a administração, para contornar a iminência da reprovação maciça, instituiu um sistema de pontos por alunos aprovados que pesava na recontratação dos professores.

Essa medida, embora tenha produzido os resultados visados, repercutiu intensamente e reviveu as críticas à política de ampliação de matrículas. Uma dessas críticas é bem significativa porque exemplifica o que já dissemos a respeito da discrepância entre a pregação democrática e a ação democratizadora em educação:

> Os preceitos constitucionais não existem, todos eles, meramente para consagrar situações de fato. Muitos deles (é o próprio das 'constituições-programa', como são as nossas desde
>
> 1934) indicam uma meta, um ideal a atingir. A obrigatoriedade escolar é um desses casos. É claro que, quanto mais rapidamente transformamos o preceito em fato, garantindo às crianças oito anos de escolaridade efetiva, mais fiéis estaremos sendo aos propósitos democráticos que inspiram a nossa concepção da vida e da sociedade. Mas é claro, também, que garantir matrículas em escolas que, a rigor, não chegam realmente a existir e que pouco podem ensinar – a ponto de seus professores serem convidados a participar de provas que não vão além da 'simulação – não é dar provas de autêntica fidelidade à democracia e aos ideais inerentes à tarefa educativa.[17]

A renovação dos Ginásios Vocacionais: Os Ginásios Vocacionais representaram um dos, poucos esforços sistemáticos de renovação do ensino público paulista. A maior parte dos aspectos desse esforço ainda não foi suficientemente estudada, de modo que não é possível no momento um ajuizamento global da iniciativa. No entanto, para os nosso propósitos, é dispensável essa visão mais ampla porque o que interessa é focalizar essas instituições

[17] "A crise do ensino secundário oficial", editorial publicado no Jornal *O Estado de S. Paulo* (19 de dezembro de 1968).

escolares como tentativas de democratização do ensino. Nessas condições, tentaremos colher sucintamente o que foi apresentado à guisa de filosofia da educação do projeto.

O ensino vocacional foi desenvolvido, desde 1962 até 1968, por seis unidades ginasiais instaladas na capital e em cidades do interior. Não havia entre essas unidades nenhuma diferença básica de orientação. Por força de um estatuto legal próprio gozaram de uma ampla e privilegiada autonomia didática, administrativa e financeira. Foi possível assim um trabalho não viável na rede comum de escolas. Essa oportunidade foi intensamente aproveitada e as atividades desenvolvidas orientaram-se sempre num sentido de renovação metodológica e curricular com confessadas intenções democratizadoras. Para o nosso propósito – que não é propriamente o exame técnico-pedagógico das metodologias praticadas – mais importa o modo pelo qual essas intenções foram explicitadas e que constituiu o fundamento do projeto.

Preliminarmente, é preciso assinalar que o ensino vocacional não se propôs uma mera experiência pedagógica abstrata e animada por preocupações teóricas. O que o preocupava, era a realização de uma experiência que pudesse ser de valia para a formação do "Homem Brasileiro", em contraposição às tentativas de "transposição de padrões culturais e modelos estrangeiros estranhos à realidade do país".[18]

Após algumas considerações sumárias sobre a natureza cultural e histórica do Homem e a necessidade de conscientização, o relatório de 1968 conclui:

> o momento histórico brasileiro exige uma democratização da cultura (grifos nossos) para que o nosso Homem possa, através da formação de sua consciência crítica, encontrar sua forma original de fazer o país se desenvolver. É o momento da opção em todos os níveis. Assim, toda experiência, partindo não da doação de fórmulas prontas,

[18] Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo, Serviço do Ensino Vocacional, 1968, p. 4. Este relatório é o documento oficial enviado pelo SEV ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

mas da descoberta comum, é um dado importante para a planificação do povo brasileiro.[19]

Essa intenção democratizadora tinha, no seu desdobramento didático, a liberdade do aluno como condições básica de todo o trabalho, pois:

> a experiência vocacional surge com a preocupação de situar o jovem como alguém atuante e inspirada em alguns princípios da Escola Nova, enfocando principalmente o problema da liberdade do educando como agente da própria Educação, do seu próprio desenvolvimento, e do professor como instrumento estimulador e explicitador das situações educativas.[20]

Dessas passagens e da recusa veemente dos Ginásios Vocacionais de participar dos exames unificados e facilitados de admissão ao ginásio,[21] depreende-se que a democratização do ensino era concebida como algo que deveria ocorrer intramuros no plano pedagógico e não pela ampliação das oportunidades educativas.

Pode-se alegar que, preliminarmente – antes da expansão de escolas – pretendiam construir o modelo da escola democrática. É possível; mas isso não invalida o que foi dito: que a democratização poderia ser adiada até que houvesse as condições ideais para realizá-la autenticamente. É interessante observar que esse adiamento reúne a concordância dos democratas de todos os matizes.

Nessas condições, não obstante a preocupação com o povo, os Ginásios Vocacionais conceberam a democratização do ensino como fundada numa prática pedagógica infelizmente reservada a poucos pelo alto custo em que importava.

---

[19] Ibidem, p. 0

[20] Ibidem, pp. 9-0

[21] Em recusa não foi apenas dos Ginásios Vocacionais, mas também do antigo Colégio de Aplicação da FFCL da USP; aliás, outra das poucas escolas do ensino médio oficial que se propunham a um esforço de renovação pedagógica.

III.

A ideia de democratização do ensino, como consistindo basicamente numa prática educativa fundada na liberdade do educando, tem sido muito mais atraente para os educadores do que a democratização como extensão de oportunidades a todos. Como já dissemos, esses dois modos de entender democratização do ensino são considerados como ênfase, respectivamente, do aspecto qualitativo ou quantitativo de um mesmo processo. Contudo, essa maneira de situar a questão não nos parece inteiramente adequada; porque tende a obscurecer divergências de posição no esforço de dar consequência ao ideal democrático, que nem sempre é mera questão de ênfase, podendo até mesmo, num determinado momento, assumir o caráter de orientações inconciliáveis. É claro que, expandir universalmente as matrículas e instituir uma prática educativa especial, poderiam eventualmente ser conjugados, mas a verdade é que, historicamente, pelo menos no caso de São Paulo, têm se apresentado como opções que se excluem. É o que pretendemos tomar explícito nos comentários que se seguem.

Democratização do ensino como prática da liberdade:

> As perturbações e questões provocadas pelas crises de razão e liberdade não podem, naturalmente, ser formuladas como um grande problema, nem podem ser enfrentadas, e muito menos resolvidas, tratando cada uma delas microscopicamente, como uma série de pequenas questões... (W. Milis).

> Sem um âmbito público politicamente assegurado, falta à liberdade o espaço concreto onde aparecer. Ela pode, certamente, habitar ainda nos corações dos homens como desejo, vontade, esperança ou anelo; mas o coração humano, como todos o sabemos, é um lugar muito sombrio, e qualquer coisa que vá para a sua obscuridade não pode ser chamada adequadamente de um fato demonstrável (H. Arendt).

Democratizar o ensino pela instituição de práticas educativas fundadas na liberdade do educando, tem sido uma proposta sedutora para os educadores: e a sua aceitação ou não é sempre interpretada como uma visão progressista ou retrógrada da edu-

cação. Examinemos, porém, alguns dos compromissos ligados a uma pretensa visão progressista. Um deles, embora não essencial mas muito frequente, é a aspiração de transformar politicamente a sociedade por meio de educação. Isso fica muito claro no caso dos Ginásios Vocacionais, mas não só aí, pois seria até difícil encontrar no que tem sido escrito sobre educação no Brasil exemplos que não reflitam essa orientação. Nem linha, é como se a escola democratizada, formando homens livres, fosse condição para edificar a sociedade democrática – reunião dos homens livres. Esta aspiração – não obstante a simpatia e o entusiasmo que desperta – repousa numa ideia simplista da sociedade política concebida como sendo mero reflexo de características dos indivíduos que a compõem.[22] É claro que se assim fosse – se a sociedade democrática apenas realizasse a soma de vontades individuais livres – caberia à escola internamente democratizada o papel de forjadora de uma tal sociedade. Mas, não parece haver fundamento histórico para esse modo de ver, para essa suposta relação de precedência entre democratização do ensino e democracia num sentido político-social. Desde a Antiga Grécia – onde a democratização educacional decorreu da democratização política[23] – até nossos dias, a emergência histórica de regimes democráticos nunca foi precedida de esforços democratizantes na esfera do ensino. Ao assinalar esse fato histórico, não pretendemos afirmar que essa

---

[22] "Segundo em tradição (a liberal clássica), a sociedade política é (ou deveria ser – pois o liberalismo é igualmente ambíguo a respeito) uma associação de indivíduos independentes que conjugam a vontade e reúnem poderes no estado com o objetivo de alcançar fins de interesse mútuo". Wolff, R. P. "Beyond Tolerance", in *A critique of pure tolerance*. Wolff, R. P.; Moore JR., B. e Marcuse, H., Beacon Press, Boston, 1969, p.5.

[23] "Atenas (...) tornou-se uma verdadeira democracia: seu povo conquistou, por extensão gradual, não só os privilégios, direitos e deveres políticos, mas ainda o acesso a este tipo de vida, de cultura, a este ideal humano do qual somente a aristocracia havia, de início, usufruído (...) Com este ideal, com a cultura que ele anima, é toda a educação aristocrática que agora se estende e se torna a educação tipo de toda criança grega". Marrou, H. I. *História da educação na antiguidade*. Trad. de M. L. Casanova, Editora Herder/Edusp, 2ª reimp., 1971, pp. 70-71.

relação seja invariável e que, eventualmente, a educação não possa ter um efeito transformador mais amplo. Pretendemos apenas escapar da ingenuidade de supor que "a democracia não pode funcionar sem democratas. E (que) cabe à educação formá-los";[24] porque democracia se refere a uma situação política, social e econômica que não se concretiza pela simples associação de indivíduos democráticos.

Essa suposição nos leva de volta a um ponto, em que já tocamos de passagem, mas que vale a pena retomar: a prática da liberdade dentro da escola como condição suficiente para a formação de personalidades aptas à prática da liberdade política. Esta ideia, além da simplificação de conceber o social como da simplificação de conceber o social como soma de indivíduos, desconhece a natureza diversa da liberdade como um atributo da vontade e da liberdade como um fato político. Quanto a isso, é bom lembrar que na Antiguidade, igualdade e liberdade não significavam propriamente dons pessoais, mas condições políticas. Segundo Arendt:

> eles (os antigos) entenderam por liberdade algo completamente diferente da vontade livre ou o pensamento que os filósofos haviam conhecido e discutido desde Agostinho. Sua liberdade pública não era um foro íntimo no qual os homens podiam escapar das pressões do mundo, nem era tampouco o liberum arbitrium que permite à vontade escolher entre diversas alternativas. Para eles, a liberdade só podia existir no público; era uma realidade tangível e secular, algo que havia sido criado pelos homens para seu próprio gozo, não um dom ou uma capacidade, era um espaço público.[25]

É com a tradição cristã, quando já a liberdade política desaparecia da vida pública e se refugiava numa interioridade, que vem a ser admitida essa estranha ideia – desconhecida dos an-

---

[24] Reboul, O. *Filosofia da educação*. Trad. de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1974, p. 98.

[25] Arendt, H. Sobre la revolución. Trad. de Pedro Bravo, *Revista de Ocidente,* Madri, 1967, p. 134.

tigos,[26] segundo a qual "é possível ser escravo no mundo e ainda assim ser livre".[27]

> Embora a pedagogia libertária não pretenda isso, pode porém contribuir nessa direção ao deslocar, enfaticamente, a democratização do ensino do plano de criação de um espaço público de participação social para o plano individual da formação da vontade livre. Imaginar que a vivência da liberdade no âmbito da escola capacite para o exercício da liberdade na vida pública é, de certo modo, deixar-se embair por um simulacro pedagógico da ideia de democracia. A liberdade na vida escolar, por ilimitada que seja, ocorre num contorno institucional que, pela sua própria natureza e finalidade, é inapto para reproduzir as condições da vida política. A liberdade do aluno, ainda que subrepticiamente, é condicionada e dirigida por objetivos educacionais; no fundo é um faz de conta pedagógico, mesmo quando politicamente motivado. O jogo de forças e de interesses que move a vida política são irreproduzíveis no ambiente escolar. O que pode unir ou desunir as crianças na escola não é a mesma coisa que associa ou separa os homens na situação política. Ao se pretender democratizar internamente a escola talvez apenas se consiga uma degradação do significado político de democracia nesse seu transporte abusivo da esfera social para a sala de aula. Nem mesmo há qualquer garantia de que a prática da liberdade na escola contribua para a formação de vontades livres e autônomas. Pelo contrário, já se formulou a hipótese de que a permissividade acaba gerando atitudes conformistas, pois quando no ambiente escolar as crianças ficam entregues ao seu próprio governo, organizam-se grupos que exigem dos seus membros um estrito conformismo, não o "conformismo racional que é necessário para qualquer vida social, mas aquele que é

[26] É digno de nota que a ideal da liberdade, que impera como nenhum outro da época da Revolução Francesa para cá, não desempenha nenhum papel importante no período clássico do helenismo, muito embora não esteja ausente desta época a ideia de liberdade como tal. É a igualdade em sentido político e jurídico que fundamentalmente aspira a democracia grega (...). É, indubitável que de vez em quando se fala duma constituição livre ou se qualificam como livres os cidadãos do estado em que essa constituição vigora, mas com isso apenas se quer significar que não são escravos de ninguém. Jaeger, W. *Paideia,* Trad. de Artur M. Parreira, Editora Herder, São Paulo, pp. 510-511.

[27] Arendt, H. *Entre o passado e o futuro.* Trad. de Mauro W. B. de Almeida, Editora Perspectiva, São Paulo, p. 195.

irracional e emocional".[28] Essa situação de pretenso autogovemo, em que as manifestações e decisões da maioria ao pedagogicamente estimuladas como se constituíssem condição suficiente e essencial do procedimento democrático (com esquecimento de que a emergência do totalitarismo, neste século, quase sempre contou com o entusiasmo fanático de multidões esmagadoras), pode talvez dar segurança aos inseguros, mas também pode ser educativamente desastrosa para os espíritos independentes capazes de formar a sua própria opinião contra a opinião unânime.

Democratização do ensino como expansão de oportunidades:

> O sistema da livre educação até qualquer grau para todo aquele que queira, é o único sistema compatível com os princípios da liberdade, e o único que dá uma razoável esperança de permitir uma completa realização do talento" (B. Russell). "Uma vez que fosse admitido o dever de obrigar à educação universal, acabariam as dificuldades a respeito do que o estado deva ensinar, e de como deva ser esse ensino, o que hoje converte a questão num mero campo de batalha para as seitas e partidos, fazendo que o tempo que deveria ser gasto em educar se desperdice em questionar sobre educação (S. Mill).

Embora a pregação da democratização do ensino seja antiga e constante no pensamento brasileiro, sempre que ocorreu uma maciça extensão das oportunidades educativas os educadores sentiram-se chocados no seu zelo pedagógico. E a argumentação que extravasa esse sentimento, invariavelmente, invoca o rebaixamento da qualidade do ensino como um preço inadmissível à ampliação de vagas. O argumento até parece razoável quando examinado de um ponto de vista pedagógico e com abstração de situações históricas específicas. No entanto, ele repousa sobre dois equívocos que têm uma mesma matriz: a ilegitimidade da perspectiva pedagógica para o exame do assunto. Esta legitimidade se revela, em primeiro lugar, ao se considerar que a extensão das oportunidades educativas é apenas um aspecto do processo pedagógico de demo-

---

[28] Kerlinger, F. N. "The implications of the permissiveness doctrine in American Education". In: *Educational Theory,* v. X, abril, 1960, n. 2, p. 127.

cratização do ensino. Se assim fosse, é claro que a ênfase nesse aspecto, em detrimento de outros, seria uma providência parcial e teria uni efeito deteriorante sobre o sistema escolar. O equívoco dessa ideia reside em desconhecer que a extensão de oportunidades é, sobretudo, uma medida política e não uma simples questão técnico-pedagógica. A ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política e é nesses termos que deve ser examinada. Aliás, não poderia ser de outra maneira, pois qualquer que seja o significado que se atribua, atualmente, ao termo "democracia", não se poderia limitar a sua aplicação a uma parcela da sociedade como na Antiga Grécia, onde a vida democrática era privilégio de alguns. Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica.

O outro equívoco a que nos referimos é mais grave, porque é mais sutil. Consiste em supor que o ajuizamento acerca da qualidade do ensino seja feito a partir de considerações exclusivamente pedagógicas, como se o alegado rebaixamento pudesse ser aferido numa perspectiva meramente técnica. Contudo, essa suposição é ilusória e apenas disfarça interesses de uma classe sob uma perspectiva técnico-pedagógica. Esta – ainda que sinceramente invocada e mesmo quando baseada em pesquisas empíricas – apenas obscurece o significado político dos argumentos em jogo. Para constatar isso, é suficiente assinalar que qualidade do ensino não é algo que se defina em termos abstratos e absolutos. Sendo assim, a queda dessa qualidade é relativa a um nível cultural anterior. Mas, que nível? Não, evidentemente, o da grande maioria até então desatendida. Para esta, até mesmo a "escola aligeirada", de que falava Sampaio Dória, representa um acréscimo, uma elevação. É óbvio, pois, que o rebaixamento da qualidade do ensino, decorrente da

sua ampliação, somente ocorre por referência a uma classe social privilegiada, porque, "nesta esfera, como em outras, os móveis egoístas de alguns setores da população (as classes conservadores e uma parcela das classes médias) tendem a prevalecer sobre as necessidades essenciais da sociedade brasileira".[29] E é nesse esforço para continuar a prevalecer que se lamenta a queda de qualidade de ensino, mistificando, consciente ou inconscientemente, uma questão política em termos pedagógicos.

[29] Fernandes, F. *Mudanças Sociais no Brasil,* Difel, 1974, p. 110.

Notas preliminares

1. Em 1932, foi dado a público um documento que se tornou famoso e ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova[1]. É um texto longo, dirigido ao povo e ao governo, que contém não apenas uma discussão de alguns aspectos da educação em geral, mas que também pretende estabelecer um roteiro para "a reconstrução educacional no Brasil". O redator foi Fernando de Azevedo, mas os signatários foram, além do autor, mais 25 homens e mulheres de alta expressão na vida nacional, dentre os quais vale destacar os grandes educadores Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Lourenço Filho e Almeida Jr.

Esse documento teve uma continuada repercussão na educação brasileira em geral e na educação paulista em particular, durante pelo menos 30 anos. Se percorrermos suas dezenas de páginas ainda será possível encontrar algumas análises que não perderam valor e, até mesmo, a indicação de algumas soluções interessantes de problemas educacionais que permanecem até hoje. Contudo, outros eram os tempos e outra a mentalidade. No longo documento, a palavra "autonomia" aparece duas ou três vezes e apenas para indicar a conveniência de que, além das verbas orçamentárias, fosse constituído um fundo especial destinado exclusivamente a atender empreendimentos educacionais que assim ficariam a salvo de injunções estranhas à questão educacional.

2. Em 1933, o mesmo Fernando de Azevedo redigiu um outro documento, o "Código de Educação do Estado de São Paulo" (Decreto nº 5.884 de 21 de abril de 1933) que reorganizava todo o sistema de ensino do estado. Na sua abrangência incluía desde a organização administrativa e pedagógica das escolas rurais isoladas

---

[1] Na verdade, esse é o subtítulo do documento "A reconstrução educacional no Brasil", publicado em 1932 pela Companhia Editora Nacional. Este parágrafo e os quatro seguintes já figuraram no artigo "Autonomia da escola, um reexame", de nossa autoria.

até a das escolas de formação do professor primário e do professor secundário. Além disso, o Código também dispôs sobre a organização administrativa e técnica do antigo Departamento de Educação, único órgão a cuidar das questões educacionais do estado na época. Contudo, nos seus quase mil artigos (992), o Código, em uma única vez, disse que o professor deveria ter "autonomia didática dentro das normas técnicas gerais indicadas pela pedagogia contemporânea" (art. 239). Sobre a autonomia da própria escola nenhuma referência.

3. Em tempos mais recentes, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61 e Lei nº 5.692/71), embora sem usarem a palavra "autonomia", fixaram. a norma de que cada estabelecimento, público ou particular, deveria organizar-se por meio de regimento próprio. Na Lei nº 4.024 essa norma estava no art. 43, que foi revogado pela Lei nº 5.692/71 mas que manteve no seu corpo a norma do regimento próprio.

Neste rápido esboço pode-se perceber que, desde o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" até a Lei nº- 5.692/71, o uso da palavra "autonomia" foi escasso nos documentos educacionais e, em nenhum momento, teve um significado que fosse mobilizador do magistério e indicativo de uma direção na solução de problemas educacionais. Até mesmo a norma do regimento próprio de cada escola que a Lei nº 5.692/71 manteve no parágrafo único do seu art. 22 foi, na prática, cancelada nos arts. 7º e 81, nos quais se permitiu a adoção de regimento comum pelas administrações de sistemas de ensino. E esse cancelamento efetivamente ocorreu em São Paulo, tanto no nível do município como no do estado, onde foram instituídos regimentos comuns para as respectivas redes escolares.

Ainda em São Paulo, em 1983, um texto oficial da Secretaria de Estado da Educação[2] focalizou, pela primeira vez, a questão da autonomia de maneira direta e com muita ênfase.

Nesse documento, que foi sobretudo uma convocação do magistério do estado para uma ampla discussão de alguns problemas educacionais, a questão da autonomia da escola apareceu entrelaçada com a do regimento próprio, mas não se confundindo com ele. Aliás, este é um ponto muito importante que, quando é perdido de vista, dá ao problema da autonomia uma solução simplista que esvazia de interesse educativo a própria exigência da autonomia. A partir de então, o problema da autonomia tem aparecido cada vez com maior frequência nos documentos oficiais sem, contudo, significativas consequências práticas.

Como se pode ver, o tema da autonomia, desde o Manifesto dos Pioneiros, sempre mereceu escassa atenção e quando havia alguma, ela não ultrapassava o nível de uma reivindicação de maior liberdade regimental. No máximo, reivindicava-se maior liberdade dos professores com relação ao diretor e da escola com relação a outras instâncias administrativas. Mas, afinal de contas, liberdade para quê? Esta, que é a questão essencial, não tem sido suficientemente examinada nem respondida. No entanto, só a resposta clara a essa questão poderá situá-la nos seus devidos termos, já que a autonomia da escola apenas ganha importância se significar autonomia da tarefa educativa. Se não for assim, o assunto se reduz a uma mera questão regimental. É claro que regimentos escolares são importantes para organização e disciplina de rotinas escolares, mas não podemos confundir autonomia da escola com a existência de um regimento próprio.

Aliás, regimento escolar é apenas uma condição administrativa para as tarefas essenciais da escola entendidas como a elaboração e a execução de um projeto pedagógico. E um projeto, como disse Castoriadis, é a "intenção de uma transformação do real guiada

---

[2] *Documento preliminar para reorientação das atividades da secretaria,* Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 1983.

por uma representação do sentido dessa transformação e levando em conta as condições dessa realidade (...)”.[3]

A questão da autonomia na nova LDB

Com relação a esse tema, a Lei nº 9.394/96 representa um extraordinário progresso, já que pela primeira vez autonomia escolar e projeto pedagógico aparecem vinculados num texto legal. O art. 12 (inciso I) estabelece como incumbência primordial da escola a elaboração e execução de seu projeto pedagógico e os artigos 13 (inciso I) e 14 (incisos I e II) estabelecem que esse projeto é uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local.

Além dessas referências explicitas sobre a necessidade de que cada escola elabore e execute o seu próprio projeto pedagógico, a nova lei retomou no art. 32 (inciso III), como princípio de toda educação nacional, a exigência de “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” que, embora já figure na Constituição Federal (art. 205, inciso III), nem sempre é lembrado e obedecido. A relevância desse princípio está justamente no fato de que ele é a tradução no nível escolar do próprio fundamento da convivência democrática que é a aceitação das diferenças. Porque o simples fato de que cada escola, no exercício de sua autonomia, elabore e execute o seu próprio projeto escolar não elimina o risco de supressão das divergências e nem mesmo a possibilidade de que existam práticas escolares continuamente frustradoras de uma autêntica educação para a cidadania. Na verdade, a autonomia escolar desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa poderá até favorecer a emergência e o reforço de sentimentos e atitudes contrários à convivência democrática.

[3] C. Castoriadis, *L´institution imaginaire de la societé* (Paris: Editions du Seuil, 1975), p. 106.

A autonomia da escola numa sociedade que se pretenda democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa numa democracia. Sem essa possibilidade, não há como falar em ética do professor e em ética da escola, e sem isso, a autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e pode até ser facilitadora da opressão. Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo. Nesse caso, professores e escolas seriam meros prestadores de serviços de ensino, de quem até se pode exigir e obter eficiência mas não que respondam eticamente pelos resultados de suas atividades. Como se vê, o tema de autonomia escolar é extremamente complexo já que, em seu nome, é possível também criar condições para edificação de um ambiente autoritário e opressivo resguardado por um regimento próprio. É claro que essa possibilidade é maior em estabelecimentos isolados do que naqueles que integram uma rede pública, pois neste caso, mesmo quando há regimentos próprios, sempre há um mínimo de diretrizes e de normas externas de acompanhamento, garantidoras de que a autonomia não favoreça um isolamento eventualmente indesejável do ponto de vista dos valores mais amplos de uma sociedade democrática.

É a partir desse quadro, em que se mesclam possibilidades negativas e positivas, que pretendemos adiantar algumas considerações sobre a questão da autonomia escolar no que diz respeito ao projeto pedagógico.

O projeto pedagógico na escola pública

A questão da autonomia escolar e de seu desdobramento num projeto pedagógico é, como problema, típico da escola pública que, a não ser em raríssimas exceções, integra uma rede de escolas e, por isso, está sempre sujeita a interferências de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede

escolar. Essa situação não é, em si mesma, negativa, mas frequentemente acaba sendo, porque órgãos centrais, com maior ou menor amplitude, tendem a desconhecer a peculiaridade de distintas situações escolares e decidem e orientam como se todas as unidades fossem idênticas ou muito semelhantes. A consequência mais óbvia e indesejável de tentativas de homogeneização daquilo que é substantivamente heterogêneo é o fato de que as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas, pois ainda que essas interferências sejam bem intencionadas não levam em conta qu e a instituição "escola pública" é uma diversidade e não uma unidade.

É aí que reside um grave problema da escola pública e é para resolvê-lo que se reivindica a autonomia do estabelecimento na elaboração e execução do projeto escolar próprio. Hoje, a própria lei reconhece o problema e indica a solução genérica, mas na sua implementação o problema pode reviver e até se agravar pelo risco de que órgãos da administração entendam que convém estabelecer normas, prazos e especificações para que as escolas cumpram uma nova exigência legal: a do projeto pedagógico. Se isso acontecer – e o risco sempre existe – aquilo que poderia ser um caminho para a melhoria do ensino público transforma-se em mais uma inútil exigência burocrática de papelada a ser preenchida.

O projeto pedagógico da escola é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam e dentre elas o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito e muito difícil.

Não obstante a insistente e cansativa retórica sobre a necessidade do trabalho participativo e a imposição de órgãos escolares que reúnem professores, pais e alunos, não há geralmente, a tradição de um esforço coletivo para discutir, analisar e buscar soluções no âm-

bito das escolas. Cada vez há mais reuniões e cada vez mais elas são menos produtivas. Sem querer simplificar o problema, temos a convicção que uma das variáveis mais relevantes para compreender as razões das dificuldades de um trabalho escolar coletivo, na nossa tradição, está na própria formação do professor, especialmente, tal como é feita nos cursos de licenciatura, desde a sua criação.

Esses cursos foram organizados a partir de uma concepção do trabalho docente, como se este consistisse simplesmente em ensinar alguma coisa para alguém. Para realizar com êxito essa tarefa, o futuro professor – um meio especialista em alguma disciplina – aprende algumas noções de didática geral e especial, de psicologia da aprendizagem e de legislação. A parte prática da formação é, supostamente, completada por estágios junto a um professor da disciplina em questão. No fundo, essa formação pressupõe que o professor será um preceptor que deverá ensinar algo a alguém numa relação individualizada. Não se trata de fazer uma caricatura, mas de propor uma hipótese, a de que nossos cursos de licenciatura ainda não conseguiram focalizar a relação educativa no ambiente em que ela realmente ocorre, isto é, na sala de aula que, por sua vez, integra-se numa escola. O chamado "processo ensino/aprendizagem", por exemplo, é uma abstração. O professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções. Seres tão imaginários como aqueles a que se referem expressões como "*homo economicus*" ou "aluno médio" ou "sujeito epistêmico" e outras semelhantes.

Não se trata de por em dúvida a necessidade teórica e prática de expressões estatísticas ou abstratas, mas da utilidade que elas possam ter para orientar práticas de ensino muito pouco conhecidas que ocorrem em situações escolares muito diferentes. Por exemplo, é muito frequente ouvir-se que houve uma deterioração da escola pública a partir de sua maciça expansão nos últimos trinta anos. Essa alegação aparentemente banal e simples, tem, contudo, uma pressu-

posição altamente discutível e provavelmente falsa. Trata-se da ideia de que havia uma instituição social chamada "escola pública" que cumpria a contento certas funções sociais e que, agora, essa mesma instituição está malogrando com relação a essas mesmas funções. Em resumo: pressupõe-se que as entidades "escola pública de trinta anos atrás" e "escola pública de hoje" sejam a mesma instituição, que antes cumpria bem as suas funções e agora não.

Foucault aconselhava a desconfiar das continuidades históricas. Seguindo esse conselho, poderíamos perguntar: de que critérios dispomos para afirmar a identidade institucional entre a escola de ontem e a escola de hoje? Nenhum, a não ser que inconscientemente comparemos uma instituição social com um organismo que, com o tempo, envelhece ou degenera. De um vegetal ou de um animal, podemos dizer que com o tempo eles envelhecem ou degeneram e que esse processo pode ser acelerado ou retardado por condições internas ou externas. Mas instituições sociais não são organismos e é muito discutível considerá-las, metaforicamente, como tais. Sem nenhuma dúvida, a instituição escolar de ontem é diferente da instituição escolar de hoje, mudou a clientela, mudaram os professores, mudaram práticas escolares etc. Mudaram também valores, condições sociais, políticas, econômicas etc. Quando ignoramos esse quadro amplo de mudanças e afirmamos que a escola se deteriorou e que a causa foi a expansão de matrículas, estamos apenas fazendo um lance retórico que não avança nem um pouco na compreensão das mudanças ocorridas.

Na escola de ontem, o professor e seus poucos alunos tinham a mesma extração social e partilhavam valores e maneiras de viver. Cabia aí, talvez, entender, até certo ponto, a função docente à semelhança de uma preceptoria. Aliás, numa perspectiva histórica, pode-se dizer que o preceptorado foi a atividade fundadora da docência escolar tal como ela se consolidou. Na antiga Grécia, os sofistas foram na verdade os primeiros professores, no sentido

em que até hoje entendemos a profissão[4]. Eles não eram investigadores da verdade, mas antes "homens de ofício, cujo êxito comercial comprovava o valor intrínseco e a eficácia social"[5] de seu ensino. Mediante um pagamento, por vezes elevado, eles ensinavam grupos de jovens numa relação de "preceptorado coletivo", conforme a expressão de Marrou.

Essa relação pedagógico preceptoral desde sua origem foi uma relação educativa de elite, refluindo a cada expansão da escola onde a relação era outra. Ao longo dos séculos, cada vez mais, a presença do preceptor foi sendo distintiva de casas reais, nobreza, grande burguesia e outros afortunados. Já no fim do século passado, H. Durand dizia que o preceptorado é "um assunto mais vasto do que parece, ele diz respeito inteiramente ao problema da escolha entre a educação particular e a educação pública",[6] isto é, entre educação de elite e educação popular.

Hoje, a própria instituição da preceptoria desapareceu como instituição educativa, mas não sem deixar vestígios na pedagogia, nas teorias da aprendizagem e na própria concepção do professor. De qualquer modo seria ocioso comparar em termos de eficiência, práticas preceptoriais com práticas escolares. Tratam-se de elementos próprios de relações pedagógicas que tiveram origem em situações sociais distintas nas quais prevaleciam concepções de educação diferentes[7]. No entanto, até hoje a concepção do professor, principalmente do licenciado, é tributária dos ideai s educativos associados à figura e ao papel do preceptor.

---

[4] Socrates, Platão, Aristóteles e seus epígonos tiveram discípulos e não propriamente alunos. A academia e o Liceu eram antes "confrarias filosóficas" do que escola. Cf. Marrou, H. I. *Histoire de l' éducation dans l'antiquité,* (2ª ed. Paris: Editions du Seuil, 1948), p. 496.

[5] *Ibid,* p. 85.

[6] H. Durand. "Precepteur" in F. Buisson (org), *Nouveau dicionnaire de pédagogie.* (Paris: Librairie Hachette, 1914 Paris), p. 1676.

[7] H. I. Marrou, *Histoire de l' éducation dans l'antiquité,* p. 63 e p. 204.

Por isso, talvez, é que continuamos a insistir numa formação docente preceptorial na qual além do domínio da disciplina a ensinar, prevalece uma visão psicológica do educando. Mesmo os elementos didáticos que se associam a essa formação são condicionados por essa visão. Contudo, sabemos que nisso reside, talvez, uma dificuldade séria, para que esse professor, supostamente preparado para um trabalho de ensino individualizado, compreenda que a tarefa educativa da escola tem desafio que ultrapassa os limites do ensino e aprendizagem de disciplinas.

Voltando ao ponto de partida: a escola pública é uma instituição social muito específica com uma tarefa de ensino eminentemente social que, por isso mesmo, exigiria um esforço coletivo para enfrentar com êxito as suas dificuldades porque essas dificuldades são antes institucionais que de cada professor. Mas, de fato o que se tem é um conjunto de professores preparados bem ou mal, para um desempenho individualizado e que, por isso, resistem à ideia de que os próprios objetivos escolares são sócioculturais e que até mesmo o êxito no ensino de uma disciplina isolada deve ser aferido em termos da função social da escola. Esse impasse foi claramente sintetizado por Gusdorf quando disse que o professor de latim precisa compreender que antes de ser professor de latim ele precisa ser professor, isto é, ele é membro de uma comunidade escolar com objetivos e um alcance social que vão além do ensino de qualquer disciplina.

Tentamos mostrar que, em geral, a formação do licenciado se faz a partir da ideia de que o bom professor é aquele capaz de ensinar bem a disciplina de sua escolha. Como vimos, isso porém não basta. Não é raro encontrar-se um bom corpo docente numa escola ruim. Contudo, para melhorar as escolas consideradas ruins a administração pública, em todos os níveis tem investido substancialmente no aperfeiçoamento do pessoal docente.

a) É claro que essas iniciativas são interessantes porque traduzem uma preocupação com o aperfeiçoamento do magistério e com

a melhoria da qualidade do ensino. Contudo, há pontos que merecem alguns reparos. Tentaremos fazer esses reparos pela proposição de algumas perguntas. Será que o aperfeiçoamento do pessoal docente, em exercício, deve ser feito pela frequência a cursos? Na verdade, a resposta a essa questão exige uma qualificação prévia. Se os objetivos desses cursos forem a modificação da própria prática docente, a resposta mais adequada será, provavelmente, não. Por algumas razões. A eventual melhoria das práticas docentes exigiria um adequado conhecimento dessas próprias práticas e das condições em que elas ocorrem. E esse conhecimento raramente é disponível para os especialistas que ministram os cursos, simplesmente porque o assunto não tem sido objeto de pesquisas sistemáticas e continuadas. Como melhorar práticas que são desconhecidas? É claro que, em alguns casos, o longo tirocínio do especialista, que ministra o curso, poderá permitir suprir precariamente um inexistente conhecimento sistemático. Mas, uma política de aperfeiçoamento de pessoal não pode depender de tais eventualidades[8].

b) Outra pergunta, outro reparo. O que há de comum entre os professores de uma mesma disciplina, mas de diferentes escolas, que são re unidos em dezenas ou centenas para serem aperfeiçoados? O simples fato de que lecionam a mesma disciplina não significa que tenham as mesmas dificuldades e que enfrentem os mesmos problemas. Na verdade, os esforços de aperfeiçoamento do magistério usualmente repetem e eventualmente agravam os equívocos já presentes na formação acadêmica, ignorando que a entidade que deve ser visada é a escola e não o professor isolado. Voltemos brevemente a esse ponto. O professor que ensina numa escola é um profissional *sui generis*. Diferentemente de outras situações profissionais o exercício da pro-

[8] Este parágrafo já figurou no artigo "Comentários sobre a formação do professor em São Paulo", de nossa autoria.

fissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola. O fato eventual de que se ensine particularmente fora da escola não é relevante para caracterizar o professor. Qualquer especialista numa disciplina poderia fazer isso. No caso do médico ou do advogado, por exemplo, a situação é diferente. Esses profissionais podem exercer a sua profissão tanto particularmente como num quadro institucional, e essas diferentes perspectivas profissionais são levadas em conta na respectiva informação.

É possível que um professor isolado se aperfeiçoe no conhecimento de sua disciplina mas não enquanto professor de uma dada escola. Neste último caso, o aperfeiçoamento do professor precisa ocorrer no quadro institucional em que ele trabalha, já que as dificuldades de seu trabalho de ensino, apenas eventualmente serão metodológicas ou didáticas. Não fosse assim, não se compreenderia que o bom professor em uma escola seja mau numa outra ou vice-versa. No entanto, isso é frequente.

Enfim, a melhoria do ensino é sempre uma questão institucional e uma instituição social, como é a escola, é mais do que a simples reunião de professores, diretor e outros profissionais. A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais fruto da adesão ou da rejeição de uma multiplicidade de valores pessoais e sociais.

A ideia de um projeto pedagógico, visando a melhoria desse mundo com relação às suas práticas específicas, será uma ficção burocrática se não for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar. Por isso, é ela, a escola, que precisa ser assistida e orientada sistematicamente e seus membros temporários, que são os professores, não devem ser aperfeiçoados abstratamente para o ensino de sua disciplina, mas para a tarefa coletiva do projeto escolar.

Considerações finais

Berger e Luckmann disseram, no livro "A construção social da realidade", que a integração interna de uma instituição social depende em grande parte do "conhecimento primário" que os seus membros têm a respeito da própria instituição. Por "conhecimento primário" eles se referem às práticas, num sentido amplo, que se traduzem nas rotinas, nos saberes, nas crenças e nos valores que impregnam as relações sociais e definem papéis e expectativas no quadro institucional[9].

Essas ideias são importantes para o que nos interessa neste trabalho porque o projeto pedagógico é no fundo, um esforço de integração da escola num propósito educativo comum, a partir da identificação das práticas vigentes na situação institucional. Não apenas as práticas estritamente de ensino, mas também todas aquelas que permeiam a convivência escolar e comunitária. É de todo esse universo de "práticas discursivas" e "não discursivas" que é preciso tomar consciência para compatibilizá-las com os valores de uma educação democrática.

Num projeto pedagógico tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas elas são potencialmente educativas ou deseducativas. Ensinar bem, por exemplo, não é apenas ensinar eficientemente uma disciplina, mas é também o êxito em integrar esse ensino aos ideais educativos da escola. Enfim, o importante é a motivação e o empenho comum numa reflexão institucionalmente abrangente e o firme propósito de alterar práticas nos sentidos indicados por essa reflexão. Para isso, não há fórmulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistente "ciência dos projetos" ou de roteiros burocratizados. Elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia.

---

[9] Berger, P e Luckmann, T. *A construção social da realidade*, trad. F. de Souza Fernandes, (5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983), p. 77 e *passim.*

Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica*

A questão dos fundamentos da formação docente

Há décadas discute-se em congressos, seminários, cursos e outros eventos semelhantes, qual a formação ideal ou necessária do professor do ensino básico (fundamental e médio), numa demonstração ostensiva de insatisfação generalizada com relação aos modelos formativos vigentes, principalmente nos cursos de licenciatura.

No entanto, dessa ampla e continuada discussão, não têm emergido propostas que ultrapassem o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de "sólida formação dos educadores", da "integração de teoria e prática", da "interdisciplinaridade" etc. É claro que sugestões dessa natureza são capazes de entreter colóquios e debates, mas a sua utilidade não vai além desses efeitos retóricos.

Nessas discussões, quase sempre se parte de uma noção vaga e impressionista de "escola brasileira", caminha-se para a afirmação da necessidade de uma "política nacional de formação de professores" e, em seguida, desenha-se o "perfil profissional" desses professores por meio de um arrolamento de competências cognitivas e docentes que deveriam ser desenvolvidas pelos cursos formadores. Embora esse traçado das discussões seja um pouco simplificado, ele capta duas tendências sempre presentes no encaminhamento do tema da formação de professores: o vezo centralizador das normas gerais e a fixação na figura individual do professor.

Com relação à primeira tendência, talvez seja sensato convir que, num país com tão grandes diferenças econômicas, sociais e culturais, a única política nacional de formação de professores deva ser uma simples indicação de rumos, tal como a própria LDB já fez. Ultrapassar esse limite e tentar estabelecer normas gerais pode acabar conduzindo à formulação de um modelo abstrato inviável na ampla variedade da situação nacional.

* Este texto foi apresentado como uma indicação (nº 07/2000) ao Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo em 21/06/2000 e serviu de fundamento para a elaboração da deliberação CEE 08/2000

Quanto à segunda tendência, o problema é ainda mais grave porque as discussões e propostas que surgem em congressos, seminários e outros eventos têm se detido na caracterização da figura abstrata de um profissional dotado de determinadas qualidades como sendo um ideal de formação.

Nessa linha, as preocupações sobre a formação docente aproximam-se da concepção de Comênio *(Didática Magna,* 1657), segundo a qual o "bom professor" seria aquele capaz de dominar a "arte de ensinar tudo a todos". Comênio, como um baconista convicto, tinha uma profunda confiança no poder do método, achava possível que a arte de ensinar fosse codificável num conjunto de prescrições cuja observância estrita faria de uma pessoa interessada um professor competente, ele queria implantar no campo da educação a reforma pretendida por Bacon no domínio das ciências. Como para Bacon fazer ciência era aplicar um método, Comênio imaginou que ensinar era também a aplicação de um método.

Contudo, quando Comênio falava em método de ensino era no sentido claro e forte de uma transposição para a educação da concepção baconiana de método científico. Essa ideia, embora equivocada, pois respaldava-se numa discutível analogia entre o desenvolvimento do conhecimento individual e o desenvolvimento social da ciência, sobreviveu pelo menos até os trabalhos de John Dewey, neste século. Mas, nos últimos tempos, essa vinculação direta entre método de conhecimento e método de ensino teve o seu significado original substituído por uma pletora de metáforas sobre conhecimento das quais se fazem enigmáticas ilações sobre ensino.

No que diz respeito às propostas de formação docente, o estado de coisas está tão desarranjado que, quando se fala em metodologias e estratégias de ensino, não se consegue discernir entre possíveis relações conceituais entre conhecimento, ensino e valores e hipotéticas relações entre capacidade de aprender e supostas fases de desenvolvimento psicológico. Enfim, nem sempre se procura e

se consegue distinguir entre o que são exercícios de um jargão na moda daquilo que tem respaldo em investigações teóricas e empíricas.

A ideia de que ensino eficaz é basicamente a aplicação competente de um saber metodológico, epistemologicamente fundamentado em outros saberes, principalmente de natureza psicológica, é altamente discutível.

Teorias da aprendizagem, da inteligência e do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança e do adolescente aparecem, entram em moda e saem de moda. Pouco há de seguro, nessas áreas do conhecimento, que permita fundamentar a formação do professor. Além disso, é preciso ainda chamar a atenção para o fato de que tentativas de derivar regras práticas de teorias científicas são, na maior parte das vezes, exercícios claudicantes do ponto de vista lógico, por desconsideração das complexas questões implicadas no trânsito entre o conhecimento de fatos e possíveis regras que consistiriam numa aplicação desse conhecimento.

Essas duas dificuldades – a insuficiente comprovação empírica de teorias disponíveis sobre as várias dimensões do fenômeno educativo e o embaraço lógico de derivar dessas teorias recomendações metodológicas inequívocas – sugerem que talvez não convenha alicerçar a formação de docentes sobre terreno tão movediço. Mas, além dessas questões científicas e lógicas, é preciso levar em conta que, mesmo naqueles casos em que reiteradas comprovações empíricas parecem dar sustentação e credibilidade a algumas teorias ou hipóteses científicas, permanece a questão propriamente educacional de saber se uma determinada atuação pedagógica deve ser posta em prática apenas porque teria algum respaldo científico. O valor de programas educacionais exige uma avaliação mais abrangente. Enfim, a validade científica de uma teoria não constitui base suficiente para formulação de diretrizes educativas que sempre exigem opções entre valores. Pense-se, por exemplo, na educação sexual,

que jamais poderá ser conduzida a partir apenas de informações sobre desenvolvimento e fisiologia do sexo.

Esse é o ponto que realmente importa. A adequada formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico. Não se trata de substituir uma orientação psicológica por outra nem de ampliar os estudos de ciências sociais como a sociologia, a antropologia e outras.

O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. Nesses termos, é claro que não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento.

Aliás, Scheffler, no livro A linguagem da educação (Saraiva/ Edusp, 1974, p. 45), após examinar os enganos lógicos das tentativas de derivar diretrizes educacionais de concepções filosóficas de homem, mostra que

> Uma observação análoga vale para a transferência de definições da ciência para a educação, transferência essa cujos perigos já notificamos. Observamos que as definições científicas estão em continuidade com as teorias e com as evidências próprias aos seus domínios respectivos, e que o melhor, portanto, é que sejam tratadas à parte. (...) Elas devem ser julgadas, grosso modo, pela contribuição que fazem à adequação das suas respectivas redes científicas com relação à explicação dos fatos. Segue-se daí que adotar uma definição científica para uso programático não significa evitar a necessidade de uma avaliação do programa que esse uso veicula. A adequação científica de uma definição não é um signo do valor prático de tal programa (...).

Além das considerações anteriores, uma outra crítica muito grave que se pode fazer às diferentes propostas de bases teóricas da formação docente está na unanimidade que apresentam ao focalizar a figura individual do professor. Traçar o perfil profissional do professor, detentor de determinadas competências cognitivas e docentes, é um

exercício pedagógico para esboçar um "retrato imaginado" do que seria o professor universal. Esse exercício seria tão útil para a educação quanto a descrição do "espírito científico" para a ciência.

A "natureza" da relação pedagógica

A maciça expansão das matrículas no ensino fundamental desde há trinta anos, e no ensino médio mais recentemente, inviabilizaram uma concepção da atividade de ensino fundada na relação professor-aluno, na qual a imagem do "bom professor" era basicamente a daquele profissional que dominava um saber disciplinar que seria transmitido a um discípulo. O êxito desse ensino dependia – pensava-se – de uma combinação de conhecimento disciplinar e de preparo didático do professor. No quadro dessa concepção, nasceram e permaneceram durante muitos anos os cursos de licenciatura no ensino superior brasileiro e em outros países. No Brasil, a explosiva expansão do ensino de 1o grau, desde 1971, exigiu também a expansão acelerada dos cursos de licenciatura que simplesmente disseminaram o modelo associado a essa concepção.

Refletindo em grande parte as aflições norte-americanas com a corrida espacial no final da década de 50, houve uma forte preocupação com a qualidade do ensino de ciências, de matemática e, por contaminação, com a das demais disciplinas no ensino fundamental e médio. Por razões que ainda não estão suficientemente estudadas, essa pretendida qualidade foi interpretada como uma questão a ser resolvida metodologicamente, por meio de procedimentos de ensino supostamente mais eficazes porque seriam apoiados em teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem. O impacto dessas ideias influiu fortemente nos cursos de licenciatura, ampliando substantivamente o espaço curricular de disciplinas vinculadas às temáticas específicas de feição metodológica e psicológica. Obviamente, tudo isso reforçou uma concepção de ensino preceptorial fundada numa relação pessoal entre professor e aluno.

O fulcro do problema, que ainda permanece, está no caráter abstrato da concepção da relação pedagógica como se ela fosse uma relação entre dois – aquele que ensina e aquele que aprende —, abstraída do contexto institucional. Ao considerar que a relação pedagógica pode ser orientada a partir de teorias que pretendem descrever e explicar a natureza do conhecimento, que o professor ensina, e a natureza da aprendizagem, que o aluno desenvolve, essa ideia ganha a fisionomia de um jogo abstrato entre parceiros abstratos: o preceptor e o discípulo. Na escola contemporânea, seja ela pública ou privada, o professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções; seres tão imaginários quanto aqueles a que se referem expressões como "homo oeconomicus", "aluno médio", "sujeito epistêmico" e outras semelhantes. Não se trata de discutir a necessidade teórica ou prática de conceitos gerais abstratos, mas a utilidade que eles possam ter para fundamentar e orientar práticas docentes que devem ocorrer em situações escolares concretas muito diferentes entre si. No atual quadro histórico – de ascensão das massas a uma educação cada vez mais ampliada – não há lugar para essa visão elitista e petrificada da relação pedagógica.

Aliás, desde sua origem, a relação pedagógica preceptorial foi uma condição distintiva das elites, embora, ao longo dos séculos, tanto o preceptor como o seu discípulo tenham sido figuras sociais diferentes; num momento, eram o monge e o noviço, num outro, o cavaleiro e o pajem, num outro ainda, o homem de letras e o príncipe da casa real ou o filho do nobre etc.

A relação pedagógica preceptorial nunca foi, na verdade, uma relação escolar, isto é, o seu contorno social natural não era a escola, mas a casa, o convento, o castelo etc. Há algumas décadas, no Brasil principalmente, para a nascente e escassa escola pública pretendeu-se – e se conseguiu, em parte – transplantar um estilo de relacionamento pedagógico que era, no seu aspecto geral, uma

espécie de “preceptorado coletivo”. Hoje, porém, a grande expansão do ensino fundamental deu origem a um tipo de escola que é uma novidade institucional, na qual as relações pedagógicas possíveis não podem ser modeladas a partir apenas de métodos e procedimentos de alguém que ensina e de habilidades, competências e qualidades psicológicas de alguém que aprende.

A própria relação preceptorial desapareceu como instituição educativa, mas não sem deixar vestígios numa concepção idealizada da relação pedagógica. No entanto, essa contraposição entre a figura do preceptor e a do professor não pode ter uma interpretação simplificada, que consistiria na ideia de que aquele estaria apenas empenhado numa relação de ensino individual, enquanto este, numa relação de ensino coletivo. Essa passagem do ensino de feição preceptorial para o ensino escolar é muito complexa e não se reduz à questão didática de um ensino individualizado versus um ensino coletivizado. Essa redução seria fruto de uma confusão entre individual e privado e entre coletivo e público, obscurecendo o fato essencial de que o preceptor era um agente da família e a escola é um agente social.

Como disse Hannah Arendt (*Entre o passado e o futuro,* Perspectiva, 1972, pp. 238-9), a escola é

> a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo (...).

O preceptor atuava em nome da família, o professor atua na escola (estatal ou particular) em nome de um mundo público. Por isso, não é suficiente contrapor o caráter individual do ensino preceptorial ao caráter coletivo do ensino escolar.

A escola contemporânea é, pois, uma novidade social e cultural. Nesse novo espaço institucional, o desempenho do professor não

mais pode ser pensado como uma simples questão de formação teórica de alguém que ensina, como também o desempenho do aluno não mais pode ser considerado como uma simples questão de motivação e de esforços individuais. A escola de hoje é uma ruptura com a escola do passado, sempre inspirada numa visão preceptorial da relação pedagógica. Analogamente, a família contemporânea é uma novidade social e cultural em comparação com a família de algumas décadas atrás. As relações entre pais e filhos, nessa nova situação, não podem tomar como modelo aquelas vigentes no passado.

Tanto no que diz respeito à escola como no que se relaciona com a família houve mudanças e rupturas institucionais. Descrever esse quadro como sendo de crise é uma apreciação valorativa que pode ser um descaminho teórico de análise e de investigações empíricas e, por isso mesmo, conducente a sérios equívocos na fixação de diretrizes de atuação na esfera pública ou privada.

A emergência de novidades não é necessariamente uma indicação de crises institucionais, mas talvez apenas de mudanças sociais inerentes aos quadros da sociedade contemporânea. No caso da escola, haveria crise se o mundo escolar, que tem uma subcultura própria, permanecesse imobilizado num momento que é caracterizado por fortes mudanças sociais e culturais.

A escola básica de hoje não é pois um retrocesso com relação à escola de ontem. É uma outra escola, principalmente por ser altamente expandida, e suas alegadas deficiências precisam ser enfrentadas por um esforço permanente de investigação e busca.

Nesse quadro, a questão da formação docente não será convenientemente encaminhada se insistirmos na busca alquímica de panaceias pedagógicas. Não há dúvida de que o professor deve ser um profissional competente, mas não há uma “estrada real” para conseguir esse desiderato. “Escola brasileira” é uma expressão excessivamente abstrata para ter poder descritivo; consequentemente,

uma política nacional de formação docente poderá ser um malogro se ignorar a imensa variedade da situação escolar brasileira.

As instituições formadoras de docentes têm de ver nessa variedade o ponto de partida para formular suas propostas. Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea.

Nessas condições, qualquer proposta de formação docente deve ter um sentido de investigação e de busca de novos caminhos. A premência do problema educacional não justifica o apressamento de soluções, que devem ter sempre o caráter de tentativas. Nos casos dos cursos de licenciatura, em face dos desafios desse novo quadro institucional, não há respostas teóricas ou modelos práticos que possam orientar com segurança qualquer esforço de renovação de currículos, programas e métodos. A única certeza é que não há certezas.

Novas propostas de formação docente devem partir do próprio conceito de escola, não apenas como é formulado pela eventual contribuição de teorias da sociologia, da antropologia, da administração e de outras áreas do conhecimento que se propõem descrever e explicar os "fatos" da vida escolar, mas também pelo desenvolvimento de um ponto de vista pedagógico que leve em conta esses fatos na ordenação desejável das atividades escolares.

Comunidades sociais como igrejas, partidos políticos, Forças Armadas, associações culturais ou recreativas e outras têm semelhanças com a escola básica porque, como esta, são instituições empenhadas, de alguma forma, num esforço de ensino e de transmissão cultural. Mas a escola tem um traço que a singulariza: a escolarização básica, que alcança a todos numa sociedade democrática, deve deixar-se impregnar extensivamente pela herança cul-

tural e não pela parcialidade de propósitos doutrinários, ideológicos ou de cultivo e de preparação para atividades específicas.

Outro traço distintivo da escola é que ela sempre tem endereço e vizinhança, o que afeta profundamente a sua convivência social interna, muito além do que é possível ou desejável em outras instituições. Cada escola, mesmo quando integra um sistema, desenvolve uma comunhão espiritual a partir do seu enraizamento numa situação local. Como disse M. Oakeshott,

> a ideia de 'escola' é a de uma comunidade histórica de professores e alunos, nem muito grande nem muito pequena, com tradições próprias que dão origem a lealdades, obrigações e sentimentos dedicados a iniciar sucessivas gerações de recémchegados à condição humana (Education: the engagement and its frustration. In: *Education and the development of reason,* Dearden, R.S. (org), Routledge e Kegan Paul, Londres, 1972, p. 26).

O ponto de vista pedagógico não deve, pois, ser uma tentativa de aplicação de conhecimentos auferidos em possíveis descrições e explicações de "fatos" escolares, mas um esforço de compreensão da escola como um projeto institucional para transformar uma comunidade de professores e alunos onde ocorrem encontros de gerações numa comunidade espiritual fundada numa visão ética cujos efeitos educativos se prolongam além dos anos de escolaridade.

O novo quadro legal da formação docente

1. Quando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 4.024/61) foi finalmente sancionada, Anísio Teixeira publicou um breve artigo no *Diário de Pernambuco* (reproduzido na RBEP, vol. XXXVII, n. 86), cujo título é "Meia vitória, mas vitória". Nele o grande educador saudava a nova Lei que, embora não "à altura das circunstâncias", era "resultado de uma luta em que as pequenas mudanças registradas constituem vitórias e não dádivas ou modificações arbitrárias do legislador".

Trinta e cinco anos depois foi finalmente sancionada uma nova Lei (nº 9.394), que revogou não apenas a Lei nº 4.024, mas também algumas outras que versavam sobre a temática das diretrizes e bases da educação nacional. Não se pretende aqui um estudo comparativo entre a nova lei e as anteriores, mas apenas assinalar que pelo menos em alguns pontos o que se conseguiu não foi uma "meia vitória", porém um grande avanço.

Pela primeira vez na legislação brasileira focalizaram-se as questões da autonomia da escola e de sua proposta pedagógica. O Art. 12, inciso I, estabelece como incumbência principal da escola a elaboração e a execução de sua proposta pedagógica e o Art. 13, inciso I, e o Art. 14, incisos I e II, estabelecem que essa proposta é uma tarefa coletiva da qual devem participar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local.

A relevância dessa abertura legal é maior para a escola pública que, a não ser em raríssimas exceções, integra uma rede cuja administração centralizada tem uma vocação intervencionista que, continuamente, trata como homogêneas situações escolares substantivamente heterogêneas e pretende eliminar diferenças por ordenações regulamentadoras burocráticas que, arrogantemente, confundem poder administrativo com discernimento pedagógico. Tendo em vista quadro semelhante, Anísio Teixeira, já em 1962, alertava:

"É por isto mesmo que tais pequenas vitórias precisam ser consolidadas na sua execução. Não se julgue que isto seja automático. Se não houver visão e vigilância no cumprimento da lei, a máquina administrativa poderá vir a burlá-la completamente."

A necessidade da advertência torna-se maior quando já não se trata de "pequenas vitórias", mas da grande mudança que a nova lei introduziu ao preconizar que cada escola tenha autonomia para elaboração de sua própria proposta pedagógica.

Se não houver "visão e vigilância", a inovação ensejada pela lei poderá ter como resultado apenas mais uma imposição de papelada. Haja vista a escassa consequência que teve a introdução na rede pública paulista, no início de 1970, da ideia de planejamento das atividades escolares como preliminar ao ano letivo (Decreto de 29/01/70 Dispõe sobre planejamento de atividades escolares no ensino primário e médio). Aliás, na escola pública brasileira sempre houve pouca compreensão do caráter coletivo do trabalho escolar, provavelmente como reflexo da concepção que focaliza esse trabalho como se fosse principalmente uma relação entre professor e aluno. A ideia de que uma boa escola é mais do que a simples reunião de bons professores tem sido de difícil penetração nas práticas escolares. Na verdade, tal como sempre ocorreu nos cursos normal e de licenciatura, nem se suspeita que essas práticas possam ser algo mais do que ensino do aluno.

O próprio período de planejamento escolar – cuja introdução pioneira no ensino público paulista tinha por motivação a criação de uma oportunidade de trabalho conjunto da escola – na sua implantação transformou-se numa rotina burocratizada que, nos casos de execução com seriedade e êxito, não passou de formulação e apresentação de planos individuais de professores empenhados numa renovação metodológica de suas próprias disciplinas. Esse tipo de resultado, não obstante o seu próprio mérito, não contempla e não aproveita as possibilidades que a nova LDB delineou na atribuição, como tarefa principal da escola, da elaboração e execução da sua proposta pedagógica. Essa tarefa consiste principalmente na definição dos problemas prioritários da escola. É neste momento que é indispensável o que Anísio Teixeira chamou de "visão e vigilância" para resistir às arremetidas burocratizantes e, também, aos pruridos cienticistas dos "diagnósticos" e "levanta-

mentos" intermináveis e inconclusivos. Os problemas da escola são simplesmente aqueles que assim são percebidos pelas comunidades escolar e local. Haverá, nessa percepção, enganos, distorções, exageros etc. Mas é aí que se instala a grande oportunidade para início da função educativa de cada escola para construir a sua identidade institucional, identificando e tentando resolver os seus problemas. Como dizia Mestre Anísio: "afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança".

Para se opor às resistências à mudança, o professor deve ser formado não como um portador de verdades a serem aplicadas a uma situação escolar abstrata, mas incentivado a procurá-las na variedade social e cultural de escolas concretas.

2. Atualmente, entretanto, há um outro perigo inexistente naqueles tempos. Hoje, há um fervor mudancista que pode acabar atropelando as reais oportunidades de mudança criadas pela Lei nº 9.394/96. Essas oportunidades podem ser agrupadas, de um modo sumário, em dois grandes blocos: o primeiro contém modificações que tornaram mais flexíveis regulamentações anteriores muito rígidas e minuciosas, que ignoravam a imensa variedade de situações educacionais no país; o segundo bloco abrange dispositivos cuja novidade reside no delineamento de possibilidades institucionais que, se bem aproveitadas, poderão trazer algumas mudanças radicais na educação brasileira. Dentre essas possibilidades, uma, como já vimos, é a atribuição à própria escola da competência de elaboração de sua proposta pedagógica; outras vinculam-se à criação de novos cursos e instituições escolares.

Com relação a estas últimas, os órgãos administrativos e normativos de níveis federal e estaduais deveriam atuar com muita cautela e discernimento para não baralhar casos de adequação de normas, conforme prazos estabelecidos no Art. 88

e parágrafos, e aqueles outros referentes ao aproveitamento de novas possibilidades criadas pela LDB.

Sem criteriosa distinção entre esses casos, corre-se o risco de edição açodada de regulamentações frustradoras de iniciativas interessantes dos próprios sistemas escolares. Esse risco não é imaginário e infelizmente em ocasiões anteriores revelou-se muito concreto. Seria de toda conveniência que antes de qualquer regulamentação de uma simples possibilidade legal, houvesse um exame abrangente do quadro institucional atual que indicasse suas realizações e suas lacunas. Na verdade, já existem muitos estudos que podem permitir um criterioso ajuizamento das deficiências e possibilidades de melhoria das instituições existentes. Não convém modificar o quadro atual sem uma visão clara do que se quer e de por que se quer. Ainda está na memória de todos o estrago institucional feito a partir da Lei nº 5.692/71, quando o antigo e respeitável curso normal foi substituído por uma mal concebida e confusa "habilitação para o magistério" no ensino de 2º grau.

Em face dessas breves e preocupadas considerações, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE) propõe, nesta indicação, apenas delinear um quadro conceitual básico para que a questão da possibilidade legal de uma nova instituição formadora de professores, como é o caso dos institutos superiores de educação, possa ser encaminhada de maneira interessante, sem nenhum atropelo das instituições existentes. Ao contrário, o que se quer é que as experiências já acumuladas possam de forma crítica convergir para uma efetiva busca de renovação institucional. O CEE está convencido de que essa renovação somente deverá ser induzida e não imposta, para que haja a mobilização de adesões críticas e não a de resistências legítimas da parte do magistério.

O Art. 62 da LDB é muito claro a respeito das instituições formadoras de docentes, em nível superior, para atuar na edu-

cação básica. Somente haverá dois caminhos para essa formação: a) aquela oferecida pelas universidades e b) aquela a ser ministrada em institutos superiores de educação. Dentro de um certo prazo – que a lei não estabelece qual seja – haverá apenas esses dois caminhos. Não convém, porém, que esse prazo seja muito curto, pois dentro dele devem ocorrer duas modificações muito importantes no quadro institucional de formação de docentes: a implantação de institutos superiores de educação e o consequente desaparecimento de cursos de licenciatura não universitários, isto é, ministrados em unidades de ensino superior não integrados numa universidade.

Essas modificações deverão ocorrer de forma sequencial e gradativa para que a implantação da nova instituição de formação não seja uma operação cosmética de simples mudança de nomes de cursos isolados existentes. A implantação da nova instituição emergente não pode ser feita tumultuadamente absorvendo os defeitos de grande parte dos atuais cursos de licenciatura. Como ilustração desse risco, tome-se, por exemplo, o problema da integração de teoria e prática que seguramente não ocorrerá pelo simples aumento exorbitante do número de horas da parte prática dos cursos. Sem uma revisão conceitual do que se entende por "prática", o aumento do número de horas poderá provocar apenas um raleamento da formação teórica sem nenhum ganho assegurado. Aliás, essa revisão conceitual deve ser abrangente e incluir obrigatoriamente o próprio conceito de relação pedagógica.

3. O que se depreende da leitura do Art. 62 da LDB é que o legislador distinguiu claramente entre a formação docente que se dá no âmbito das universidades daquela que ocorrerá numa nova instituição, o instituto superior de educação. Com essa distinção prevaleceu a sensatez de permitir que o ensaio de criação de nova instituição possa ser feito sem eventuais e desnecessá-

rios conflitos com as instituições universitárias, detentoras de uma experiência acumulada na formação de docentes do ensino básico, em nível superior. Os institutos isolados de ensino superior, sem carreiras de pessoal docente e sem nenhuma preocupação sistemática de titulação de seus professores em nível de mestrado e doutorado, não chegaram a acumular num sentido positivo experiências de formação de docentes para o ensino básico, embora sejam os grandes provedores desses quadros e, em alguns casos, há muito tempo. É, pois, nesse ponto nevrálgico dos sistemas brasileiros de formação de professores que se localiza a oportunidade histórica de uma mudança substantiva no quadro institucional dessa formação.

As escolas isoladas de ensino superior, particulares e municipais, – inclusive aquelas mais antigas – nunca tiveram autênticos projetos de formação de professores nem se preocuparam em reunir condições materiais e humanas que favorecessem um ensino atualizado e de boa qualidade. Essas escolas nunca tiveram boas bibliotecas e o corpo docente sempre foi improvisado, a partir de circunstâncias locais, mal remunerado e sem nenhuma perspectiva de carreira. Essa descrição sumária poderá até ser injusta para algumas escolas, mas não é para a grande maioria delas.

Esse quadro sedimentado de improvisações, erros e descaso com as questões básicas da formação de docentes nos cursos não universitários de licenciatura reclama hoje uma tentativa radical de mudança institucional, possibilitada agora pelo Art. 62 ao distinguir entre a universidade que, na sua autonomia, buscará seus próprios caminhos de reorganização da formação de professores, e os institutos superiores de educação que, fora do âmbito e do peso das estruturas universitárias, representarão a alternativa histórica de um ensaio institucional inteiramente aberto a novas ideias sobre a formação docente.

Embora as universidades públicas paulistas não possam contra-

por à indigência pedagógica dos cursos isolados de licenciatura a excelência dos seus próprios cursos, é inegável, por outro lado, que essas universidades consolidaram, ao longo dos anos, boas condições materiais e humanas de ensino e de pesquisa e instituíram carreiras vinculadas a concursos, a programas de titulação acadêmica e de intercâmbio nacional e internacional. Como consequência da reunião dessas condições, esse pequeno grupo de universidades públicas mais outro pequeno grupo de universidades privadas têm mantido viva a preocupação com a questão da formação de docentes para a rede de escolas básicas, credenciando-se assim a um papel de liderança na busca e no encaminhamento de soluções para esse problema, por meio da criação de institutos superiores de educação.

Com base nessas considerações, o Conselho Estadual de Educação entende que essa tentativa radical de uma mudança institucional deverá ser feita a partir de um projeto institucional que congregue, esforços de três instâncias:

- entidades mantenedoras de escolas municipais de ensino superior ou de escolas estaduais isoladas de ensino superior;
- órgãos centrais da administração pública da educação, estadual ou municipal; e/ou
- universidades públicas.

É preciso não confundir a ideia desse projeto institucional com a singeleza de uma proposta pedagógica que cada escola básica deve elaborar para enfrentamento de seus próprios problemas. Cada projeto institucional será resultado de uma complexa negociação entre as entidades participantes com vistas a esboçar a fisionomia de uma nova instituição formadora a partir de uma clara concepção do professor do ensino básico.

Haverá tantos projetos institucionais quantos institutos superiores de educação forem previstos numa primeira fase. Cada um desses projetos disciplinará a implantação autônoma de uma

nova instituição formadora, o que permitirá que, no fundo, haja diferentes experiências institucionais que apenas serão uniformes quanto às recomendações básicas do CEE, a serem fixadas por uma deliberação que disporá, em termos amplos e flexíveis, sobre os componentes indispensáveis desses projetos.

Deliberação CEE nº 08/2000

Dispõe sobre credenciamento de Institutos Superiores de Educação no sistema de ensino do estado de São Paulo.

Art. 1º - A formação de professor para o ensino básico far-se-á em licenciaturas plenas em universidades, centros universitários e institutos superiores de educação.

Parágrafo único - Para a educação infantil e para as séries de primeira à quarta do ensino fundamental essa formação far-se-á também em curso normal de nível médio.

Art. 2º - Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos de licenciatura, de formação de profissionais para a educação básica, inclusive curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada.

§ 1º- A organização de institutos superiores de educação ou a autorização dos cursos referidos nos incisos I e II deste artigo terão caráter experimental, nos termos do Artº 81 da LDB, e deverão ser aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, conforme esta deliberação.

§ 2º- A justificativa do caráter experimental dos institutos superiores de educação e de seus cursos estará no ensaio de novas possibilidades de formação docente, desde que obedecidas as disposições da Lei nº 9.394/96.

§ 3º- O caráter experimental de que trata o § 1º deste Artigo terá o prazo fixado no projeto de Formação de Docente, referido no Artº 4º desta Deliberação.

Artigo 3º - A criação de instituto superior de educação será proposta a partir de um Projeto Institucional fundado na cooperação, no mínimo, entre as seguintes instâncias administrativas:

I. entidades mantenedoras de escolas municipais de ensino superior ou de escolas estaduais isoladas de ensino superior,

II. órgãos centrais da administração pública da educação, estadual ou municipal e/ou

III. universidades públicas.

§ 1º- Os termos e as condições de colaboração financeira, administrativa e técnica, no que diz respeito à coordenação e ao funcionamento do instituto superior de educação, serão estabelecidos por instrumento administrativo adequado, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

§ 2º- O instituto superior de educação, além de cursos de nível superior, poderá manter, administrar ou orientar escolas normais públicas de nível médio, conforme for previsto no Projeto Institucional.

Artigo 4º - A solicitação de credenciamento de instituto superior de educação será instruída, obrigatoriamente, por um projeto de formação docente para trabalho em escolas de ensino básico e por propostas curriculares dos cursos pretendidos e de desenvolvimento da prática de ensino, com as adequações necessárias aos diferentes níveis da educação básica, segundo as indicações e normas deste Conselho, especialmente a Indicação CEE nº 11/97 e a Deliberação CEE nº 12/97. Parágrafo único A formação para a docência escolar será o eixo integrador para todas as propostas curriculares e disciplinares, bem como para a coordenação pedagógica de cursos, áreas e práticas de ensino, privilegiando o conceito de

vida escolar, conforme a reflexão apresentada na Indicação CEE nº 07/2000.
Artigo 5º - A constituição de instituto superior de educação, além das exigências estabelecidas nesta Deliberação, obedecerá as normas já fixadas por este Conselho para as demais instituições de ensino superior do sistema estadual de ensino, no que couber.
Artigo 6º - Esta deliberação entrará em vigor após a aprovação pelo Plenário e homologação pela Secretaria de Estado da Educação.

Cultura escolar brasileira[1]

Um programa de pesquisa*

A crise atual da educação brasileira é demasiadamente visível para que possa ser negada até mesmo pelo leigo, pelo homem comum. Essa excessiva visibilidade, como não poderia deixar de acontecer, é, contudo, um poderoso fator de obscurecimento quando se quer compreender em profundidade as raízes da crise e as perspectivas de sua superação. Até mesmo o especialista, envolvido na angústia que acompanha as épocas de crise, parte da obviedade da crise para a estereotipia das análises e para o açodamento das soluções.

No caso brasileiro, todos sabemos que a crise educacional atual é apenas parte de uma crise muito ampla, que é inegavelmente política, na qual anos de sombra permitiram que os interesses coletivos fossem tratados sem a indispensável publicidade. Daí vivermos hoje uma situação política em que as exigências de discussão, consenso e transparência transformaram-se, de modo exacerbado, no critério único para viabilizar qualquer solução. Sem discutir a completa razoabilidade desse quadro, pode-se com inteira propriedade examinar possíveis efeitos da extrapolação para a crise educacional de uma exigência inteiramente justificável na vida política.

A legitimidade política da reivindicação por uma maior participação na discussão e no encaminhamento dos interesses coletivos conduziu os educadores, muitas vezes sem maior análise, a

---

[1] *In*: Educação: Temas polêmicos. São Paulo, Martins Fontes, 1995. (pp. 67-78).

* Este documento, cujo objetivo é o mapeamento cultural da escola, foi elaborado com o propósito de servir para os docentes da Faculdade de Educação da USP discutirem a integração da instituição no âmbito das oportunidades de intercâmbio acadêmico criadas pelo Acordo BID-USP. Nesse sentido, alguns resultados já foram obtidos, pois alguns grupos de docentes já elaboraram documentos preliminares ao desenvolvimento de pesquisas futuras e, a mais curto prazo, de intercâmbio acadêmico. É com vistas a esse propósito que o documento deve ser analisado, isto é, o delineamento de uma ampla linha de pesquisa que mais sugere temas do que encaminha a pesquisa institucional. Nada mais do que um ponto de partida possível e não excludente de outros.

Publicado originalmente na *Revista USP*, São Paulo, dez-jan-fev., 1990-1991, pp. 37-40.

exigirem tembém que as questões educacionais, muitas das quais embora estritamente técnicas, passassem a ser discutidas e resolvidas por assembleias e conselhos não apenas de educadores e de pais, mas até mesmo de alunos. Não se põe em dúvida que incentivar as comunidades a se interessarem pela escolas que as servem e a pressioná-las a serem boas escolas é inteiramente defensável. Daí a admitir que a situação pedagógica não requer nenhuma qualificação profissional para a sua condução é até mesmo uma desvalorização da formação do professor. Quais são as perspectivas de que esse encaminhamento seja razoável e contribua efetivamente para a solução da crise educacional em que vivemos? Não é fácil responder a essa questão.

Um mínimo de reflexão nos lembrará que, historicamente, o aparecimento de escolas representou a institucionalização de práticas que, pela sua crescente complexidade, exigiam a liberação parcial das famílias do esforço educativo. Esta transferência de responsabilidades foi um processo muito complexo e envolveu, em cada sociedade e em cada momento histórico, as cambiantes e problemáticas relações entre o público e o privado. Nesse quadro, não é óbvio que a interpenetração máxima entre escola e comunidade seja indiscutivelmente um benefício para a educação das crianças. Aliás, como observou H. Arendt, a propósito da crise educacional americana, esse procedimento significa até mesmo o retorno a uma concepção ultrapassada da infância e da juventude que ignorava a especificidade dessas fases da vida humana[2].

Segundo a autora, no afã de "modernizar" a educação, os educadores poderão estar simplesmente trazendo para o seu âmbito "juízos e preconceitos acerca da natureza da vida privada e do

[2] Como pôde acontecer que se expusesse a criança àquilo que, mais que qualquer outra coisa, caracterizava o mundo adulto, o seu aspecto público, logo após se ter chegado à conclusão de que o erro em toda a educação passada fora ver a criança como não sendo mais do que um adulto em tamanho reduzido?" H.Arendt - "A crise na educação", in *Entre o passado e o futuro*. Tradução de M.W. Barbosa de Almeida. São Paulo, Editora Perspectiva, 1972, p.237.

mundo público e sua relação mútua, característicos da sociedade moderna", mas que poderão revelar-se retrógrados e até mesmo perniciosos no ambiente escolar porque "a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo,com o fito de fazer que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo"[3]. Também, para Alain, não se deve fundir o mundo da escola e o mundo do lar. São instituições diferentes e indispensáveis, na sua diferenciação, para o desenvolvimento da criança. Na primeira, prevalecem os afetos doados e os laços de sangue, na segunda, as relações já têm um mais forte componente de regulação social. Integrar esses mundos diferentes pode, eventualmente, representar a sonegação de importantes oportunidades educativas às crianças e aos jovens que poderiam encontrar na escola um espaço socialmente diferente daquele propiciado no confinamento familiar.

Contudo, *o nosso propósito não é discutir o tema da integração lar-escola*, mas apenas tomá-lo como exemplo de que a banalidade da crise escolar tem um forte poder de banalização de nossas respostas a essa crise. No caso, age-se como se o simples fato de aproximar instituições, interessadas ambas na educação da criança, contribuísse para superar as deficiências que atribuímos a uma delas. A excelência pedagógica dessa aproximação é ainda um pressuposto que, como vimos, é pelo menos discutível em alguns aspectos. A integração lar-escola é um exemplo paradigmático de que, não obstante seja politicamente defensável, a aproximação lar-escola, do ponto de vista pedagógico, não se fundamenta de modo convincente numa análise da situação escolar. Os benefícios educativos dessa integração não estão demonstrados, e eventuais prejuízos são possíveis. Mas o nosso interesse pelo assunto, no momento, é apenas ilustrativo.

---

[3] Idem, ibidem, p.23.

Na verdade, o simples reconhecimento da existência de uma crise na instituição da escola deveria antes nos conduzir a rever nossas ideias sobre ela do que, apressadamente, levar a esforços para reformá-la. Nem mesmo somos capazes, atualmente, de responder, de modo interessante, à questão: "o que é a escola?" Não nos iludamos com o número infindável de respostas que a pesquisa educacional tem dado para uma questão que parece tão simples. Os nossos vezos ideológicos e os nossos cacoetes pretensamente científicos já nos brindaram com uma multidão de esquemas classificatórios e de correlações estatísticas, mas desconhecemos inteiramente as relações efetivamente praticadas na escola. Por exemplo, dizer que na escola o professor ensina e o aluno aprende e, depois, partir para avaliar o ensino ou a aprendizagem é deter-se no vestíbulo de uma autêntica descrição. É tentar descrever condutas pelos objetivos que a norma legal lhes prescreve. É claro que o professor na sua prática busca alcançar certos objetivos e a conformar-se com certas regras, mas é claro também que, se nos ativermos a descrever a atuação do professor pelo alcance ou não de objetivos prescritos e pela observância ou não de normas estabelecidas, a nossa descrição será abstrata e no máximo poderá nos permitir chegar a uma contabilidade pedagógica que não serve senão para produzir estatísticas escolares. Nessa contabilidade, o aluno - na sua realidade social e psicológica, desaparece. A sua atividade, para nenhum efeito, consiste numa "Prática Escolar", é apenas alvo dela e só conta para fornecer um número nas estatísticas. Do mesmo modo, são abstratas as descrições disponíveis sobre a administração da escola, o livro escolar etc.

No fundo, o professor, o aluno, o livro e outros componentes do ambiente escolar são "falsos objetos", como diria Paul Veyne. Sob essas expressões, mascaramos o que é fundamental: o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação. Muitas vezes, a descrição que fazemos

desses objetos, em vez de revelar esse jogo, obscurece o essencial. Não que por trás da realidade visível haja uma outra que não percebemos, mas porque somos incapazes de fazer incidir o esforço de descrição nos pontos de interesse. Que é o "aluno reprovado"? Esta entidade (cuja presença maciça nas estatísticas constitui evidência da crise escolar) é fruto de práticas escolares cuja formação, transformação e correlatos podem passar despercebidos. "Ser reprovado" não é a mesma coisa que "ter oito anos". Contudo, se tivéssemos que explicar a um marciano o que significa "ter oito anos", recorríamos à descrição de como esse estado é fruto de sucessivos estados anteriores e de determinados correlatos sem os quais "ter oito anos" seria uma expressão vazia. Sem fazer algo semelhante, como atribuir significado à expressão "ser reprovado"? O predicado "ser reprovado" não existe a não ser pelas práticas que o produziram. Nessa perspectiva, descrever a escola é descrever a formação dessas práticas e dos seus correlatos. Não se trata, simplesmente, de caracterizar os protagonistas que atuam no espaço escolar e relacioná-los a condições sociais, políticas e econômicas, procedimento que poderia sugerir relações de causa e efeito que, muitas vezes, implicam pressupostos obscuros e simplistas. O que interessa é descrever as "práticas escolares" e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, "resultados escolares" etc.). Somente o acúmulo sistemático dessas descrições permitirá compor um quadro compreensivo da situação escolar, ponto de partida para um esforço de explicação e de reformulação. Esse quadro permitirá, provavelmente, que a expressão "má qualidade do ensino", que é nuclear nas descrições da crise da escola, apareça não mais como o "efeito objetivo" e inexorável dessa crise, mas como o correlato de uma mentalidade pedagógica com profundas raízes em determinadas condições sociais. Somente um positivismo tosco nos impede de observar que "má qualidade do

ensino" não é uma entidade real mas linguística. Mudando o discurso, pode-se eliminar a entidade. Quais são, no entanto, as práticas escolares que favorecem o aparecimento dessa expressão discursiva? Que interesses objetivos (mas nem sempre explicados) se associam à formação e persistência dessas práticas?

Talvez o caminho para responder à questão sobre o que é a escola seja mais sinuoso e ramificado do que até hoje a pesquisa educacional tem imaginado. A nossa ideia de escola tem sido, muitas vezes, excessivamente simplificada. Isso se revela, por exemplo, na própria noção de crise educacional que circula amplamente. É comum apontar-se como evidências da crise alguns resultados escolares como a reprovação e a evasão maciças no 1º grau, a desarticulação dos diferentes graus de ensino, a prevalência de um ensino verbalista que não prepara para o trabalho etc. Se realmente esses "fatos" são evidências da crise, a nossa concepção da escola é, inegavelmente, fabril, taylorista, porque apenas leva em conta os "resultados" da empresa escolar. E, para sermos coerentes, as nossas "soluções" também têm seguido a mesma linha; clamam-se por processos avaliativos que nos habilitem a detectar pontos de improdutividade para que a sua eliminação permita redução de custos e, consequentemente, obtenção de maior rentabilidade do sistema escolar.

Sem dúvida, essa visão empresarial da escola tem um significado e pode ser até mesmo muito importante para os que destinam ou manipulam os recursos financeiros para a educação. Mas, indiscutivelmente, essa visão é muito parcial e muito simplista porque se atém aos "resultados" da instituição escolar. Ora, como já indicamos antes, esses resultados não tem a objetividade que se pretende, isto é, eles são simples correlatos das maneiras como a vida escolar é praticada. Sem descrições razoavelmente confiáveis dessa vida escolar, os resultados que pinçamos dela são ficções destituídas de qualquer significado empírico interessante. Esses

resultados são fruto de uma visão abstrata e exterior da escola como instituição social, como se esta devesse ser descrita e avaliada por alguns resultados, a exemplo de empresas.

Embora não se aplique à escola o conceito de "instituição total", utilizado por Goffman, é inegável que ela é uma instituição que possui uma cultura específica com um certo grau de autonomia e, além do mais, essa cultura (ou subcultura) é um "precipitado da história". Nesses termos, é inviável compreender a crise da escola pelos seus "resultados objetivos" sem um esforço preliminar de adentramento da cultura própria que historicamente se desenvolveu.

Esse esforço só será possível por meio de um amplo conjunto de investigações (multi e interdisciplinares) capazes de cobrir o amplo espectro das manifestações culturais que ocorrem no ambiente escolar e que se objetivam em determinadas práticas. Esses estudos deveriam não apenas descrever essas práticas num certo momento como também identificar e deslindar os processos de sua formação, transformação e permanência. Do conjunto desses estudos, cujo propósito seria um "mapeamento cultural da escola", teríamos a possibilidade de chegar a hipóteses interessantes sobre a crise educacional em sua dimensão histórico-social. É claro que um propósito tão amplo, como o do mapeamento cultural da escola, precisará desdobrar-se numa pluralidade de projetos que localizem pontos interessantes a serem estrategicamente estudados. Essa é uma tarefa que desafia a sensibilidade e o tirocínio dos pesquisadores para que se envolvam num amplo programa de investigação. A título de ilustração, podemos destacar algumas áreas de pesquisa cujo estudo, seguramente, contribuiria para um conhecimento da cultura escolar:

1. A função cultural da escola em face da diversidade cultural da clientela

Bourdieu, num de seus estudos, disse que a sociologia do conhecimento e a da educação não têm prestado a devida atenção

à relevante função de integração cultural da escola. A transmissão cultural efetuada pela escola é ao mesmo tempo uma recriação cultural e, por isso, "parece ingênuo querer ignorar que a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum"[4].

Colocada nesses termos, é preciso discutir a função cultural da escola pública da periferia que quase sempre atua em grupos sociais culturalmente deslocados. É uma situação na qual a simples ação escolar, mesmo em condições materiais e pedagógicas satisfatórias, é potenciamente geradora das tensões e dos conflitos usuais num processo de aculturação, pois, segundo N. Wachtek, o "campo de aculturação não se limitaria ao encontro de culturas heterogêneas no espaço, mas se estenderia também à coexistência, numa mesma sociedade, de diferentes estratos temporais: aos desnivelamentos, aos conflitos e às modificações de sentido que resultem da pluralidade das durações históricas"[5].

2. Relações entre saber teórico e saber escolar

Todos sabemos que a formação do professor e também o seu aperfeiçoamento é, na sua estrutura básica, processo de transmissão de teorias pedagógicas ou de disciplinas afins. Contudo, é evidente que, mesmo no caso de uma ótima assimilação desses elementos teóricos, o professor não tem, apenas a partir deles, as condições de uma atuação no âmbito da escola. A atuação docente na sua efetiva complexidade só precariamente poderá ser balizada pelas eventuais teorias assimiladas. Nessas condições, o ensino seria invariavelmente um malogro se não

---

[4] "Sistemas de ensino e sistemas de pensamento", P. Bourdieu in *A economia das trocas simbólicas*. Trad. S. Micelli. São Paulo, Editora, Perspectiva, 1974, p.212.

[5] "A aculturação", N. Watchtel, in *História (Novos problemas)*, J. Goff e P. Le e Nora, Tradução de Theo Santiago. São Paulo, Livraria Francisco Alves, 1976, p.127

fosse a existência no âmbito da escola de um "saber" não codificado nem expresso numa linguagem teórica mas que no fundo constitui a base da atuação docente. Na verdade, a formação do professor e o seu próprio aperfeiçoamento completam-se com o êxito que ele tenha na assimilação desse saber difuso e historicamente sedimentado no ambiente escolar e que tem apenas tênues relações com teorias pedagógicas. Aliás, nesse sentido, o que se passa na escola é apenas parte de um fenômeno muito mais amplo que está muito bem descrito na seguinte passagem de Berger e Luckmann:

O pensamento teórico, as 'ideias', Weltanschauungen não são tão importantes assim na sociedade. Embora todas as sociedades contenham estes fenômenos, são apenas parte da soma total daquilo que é considerado 'conhecimento'. Em qualquer sociedade somente um grupo muito limitado de pessoas se empenham em produzir teorias, em ocupar-se de 'ideias' e constituir Weltanschauungen, mas todos os homens na sociedade participam, de uma maneira ou outra, do 'conhecimento' por ela possuído[6].

Mas, não obstante a função central desse saber, que compõe essencialmente a cultura escolar e que implica obviamente procedimentos de controle e legitimação" sancionados pela sociedade mais ampla, ele é sistematicamente ignorado ou nem mesmo percebido pela investigação educacional.

3. Vida escolar, políticas e reformas educacionais

Os estudos sobre políticas e reformas educacionais brasileiras têm sido, sobretudo, monotonamente polêmicos ou até mesmo julgamentos ideólogicos. Desde o grande debate sobre a escola pública na década de 50 até hoje as discussões sobre a reforma da escola têm sido muito mais tomadas de posição com motivações políticas do que análises científicas sobre o sistema escolar. Até certo ponto, é inevitável o encaminhamento

---

[5] *A construção social da realidade,* P. Berger e T. Luckmann. Trad. F. Souza Fernandes. Editora Vozes, 1973, p. 29.

político do debate educacional, pois educação, no seu sentido amplo. é um tema essencialmente político.

Porém, nas sucessivas reformas da educação brasileira, quando chegamos ao momento de uma nova reforma, invariavelmente, não se dispõe de estudos sobre a repercussão de reformas anteriores sobre a vida escolar. Quase sempre os estudos disponíveis são muito mais julgamentos ideológicos do que descrições confiáveis sobre as alterações da vida escolar provocadas pelos movimentos reformistas. No entanto, sabe-se que é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais. Até mesmo a decisão política de democratizar o ensino de 1º grau, pela abertura ampla de vagas, acabou muito comprometida, nas duas últimas décadas, pela resistência oferecida pelo magistério ao ingresso maciço de uma clientela até então afastada da escola. Essa resistência, que muitas vezes se traduziu numa elevação das taxas de reprovação, é um exemplo de como há necessidade de estudos sobre os modos pelos quais reformas e políticas educacionais modificam padrões de trabalho vigentes nas escolas ou são anuladas por eles.

A trajetória das reformas desde as decisões políticas que as instituem legalmente, passando pelas providências técnico-administrativas de vários níveis que as regulamentam, até as práticas escolares que deveriam implantá-las, é ainda um território não devassado pela pesquisa educacional.

Com a previsão dessas área no Programa de Pesquisa (USP-BID) o que se pretende é a criação de oportunidades para que estudos inter e multidisciplinares estabeleçam um conjunto de informações e hipóteses sobre como se relacionam decisões extraescolares com mentalidades e práticas escolares.

O realce desses três pontos, a merecerem projetos específicos de investigação, apenas se prendeu à conveniência de exemplificar a fecundidade potencial de um programa de pesquisa

voltado para o mapeamento da cultura escolar. De igual modo seria possível destacar outros, cuja simples enunciação sugeriria inúmeras linhas de pesquisa que, na sua variedade, poderiam criar oportunidades de investigação em história, filosofia, psicologia, sociologia, administração, didática etc. Na verdade, delineia-se com este programa uma possibilidade de atuação integrada na área de pesquisa de toda a FE, sem que essa integração seja incompatível com o conveniente pluralismo teórico e metodológico dos estudos humanos.

CRONOLOGIA

1931 - Nasce José Mário Pires Azanha, em 28 de novembro, na cidade de Sorocaba, São Paulo, filho de Ruth Pires Azanha, professora, e Antonio Azanha, ferroviário.

1942 - Conclui o curso primário no Grupo Escolar de Santa Cruz do Rio Pardo, para onde a família se mudara.

1947 - Conclui o curso secundário do Ginásio e Escola Normal Leonardo Amaral Vieira de Santa Cruz do Rio Pardo.

1949 - Aos 18 anos, ainda antes de completar o curso normal, José Mário inicia sua carreira docente como professor substituto no Grupo Escolar Paulo Setúbal em São Paulo.

1950 - Conclui o Curso Normal no Instituto de Educação Anhanguera na cidade de São Paulo.

1951 - Ingressa no curso de pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

1953 - É aprovado no concurso de ingresso no magistério primário do estado de São Paulo e torna-se professor efetivo do ensino primário. Lecionará na Escola Masculina do Bairro de Paiolão (Timburi) e no Grupo Escolar do Moinho Velho (São Paulo).

1955 - Forma-se bacharel licenciando-se em pedagogia pela FFCL USP.

1955 a 1957 - Atua como professor secundário de psicologia e pedagogia do Colégio Oswaldo Cruz.

1956 - É contratado como professor de estatística e medidas educacionais dos cursos de Pós-Graduação do Instituto de Educação Caetano de Campos em São Paulo.

1956 - É aprovado em concurso público para professor secundário de filosofia e lecionará sucessivamente no Instituto de Educação Dr. Francisco Thomaz de Carvalho, em Casa Branca (SP), no Instituto de Educação Dr. Álvaro Guião, em São Carlos (SP) e no Instituto de Educação Jundiaí (Jundiaí, São Paulo) até 1963.

1957 - Especializa-se em análise fatorial pela FFCL USP.

1957 - É contratado como professor de estatística educacional e psicologia experimental da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras *Sedes Sapientae,* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

1958 - Passa a integrar a equipe de pesquisadores e professores do Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof. Queiroz Filho, de São Paulo (CRPE/SP). Trabalhará como pesquisador em três projetos distintos, dentre eles na pioneira pesquisa Ficha de Observação do Aluno, idealizada por Anísio Teixeira. Atuará ainda como docente de vários cursos, nacionais e internacionais, realizados nos CRPE/SP e coordenará o Programa de Assistência Técnica aos Estados (PATE). Permanece vinculado ao CRPE- SP até o final de 1965.

1963 - É aprovado em concurso público para diretores, assume a direção do Colégio Estadual e Escola Normal Prof. Jácomo Stávele, em São Paulo. Nele permanecerá lotado até 1973, embora venha a se afastar da função para assumir cargos junto à Secretaria Estadual de Educação.

1966 - É convidado para o cargo de Instrutor do Setor de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Posteriormente, com a fundação da Faculdade de Educação em 1970, torna-se Auxiliar de Ensino do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, no qual assumirá o cargo de professor doutor em 1972.

1967 - Convidado pelo secretário Dr. Antônio Barros de Ulhôa Cintra, José Mário Azanha assume a Direção de Departamento de Educação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e passa a integrar o Conselho Estadual de Educação. Assume, em 1969, a Coordenadoria do Ensino Básico e Normal da Secretaria.

1969 - Promove a unificação do Exame de Admissão ao Ginásio e democratiza seu acesso.

1970 - É afastado da Secretaria Estadual de Educação e responde a Inquérito Policial Militar, procedimento investigativo a que recorria a ditadura militar para investigação dos que classificavam como potenciais 'ameaças subversivas'. É inocentado.

1972 - Conclui seu doutorado em educação com a apresentação da tese *Experimentação educacional:* um estudo do conceito, elaborada sob a orientação do professor doutor Laerte Ramos de Carvalho.

1975 - Publica a obra *Experimentação educacional*, pela Edart de São Paulo.

1983 - É nomeado chefe de gabinete do secretário da Educação de São Paulo, Dr. Paulo de Tarso. Permanece no cargo por seis meses.

1985 - Publica *Educação:* alguns escritos, pela Companhia Editora Nacional.

1987 - É eleito chefe do departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FFE/USP. É reeleito e permanece na função até 1991.

1990 - Faz seu concurso de Livre-docência na disciplina Introdução à pesquisa educacional junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Apresenta a tese *Uma ideia de pesquisa educacional*. Torna-se professor associado.

1990 - O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em seu Jubileu de Ouro, confere a José Mário P. Azanha o Certificado de Mérito.

1991 - Aprovado em novo concurso, torna-se professor titular do departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Universidade de São Paulo.

1991 - Volta a integrar o Conselho Estadual de Educação de São Paulo e nele permanece até 2004.

1992 - É eleito presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Reconduzido, permanece na função até 1994.

1992 - Publica sua obra-prima *Uma ideia de pesquisa educacional*, pela Editora da Universidade de São Paulo.

1995 - Torna-se o primeiro coordenador da Cátedra USP/Unesco de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância, instalada junto ao Instituto de Estudos Avançados da USP. Permanece no cargo por dois anos.

1995 - Publica *Educação:* temas polêmicos, pela Martins Fontes, São Paulo.

1999 - É eleito e toma posse na Academia Paulista de Educação, passando a ocupar a cadeira 19; precedido por Carlos Pasquale e sucedido por Celso de Rui Beisiegel.

2001 - É aposentado compulsoriamente, aos 70 anos e depois de 52 anos como professor da rede pública.

2002 - Recebe o título de professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

2004 - Morre em 9 de janeiro de 2004, na cidade de São Paulo.

2006 - A Editora do Senac publica uma coletânea de textos de José Mário Pires Azanha sob o título de *A formação do professor e outros escritos*.

BIBLIOGRAFIA

Obras de José Mário Pires Azanha

AZANHA, José Mário Pires; BROTERO, Frederico de Barros; SINISCALCO, Lígia. O rendimento na solução de problemas aritméticos na escola primária. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo: v. 4, n. 4, pp. 127-153, Jun.1960.

______. Estudo experimental sobre os efeitos de alterações na forma de apresentação de problemas aritméticos. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo: v. 5, n. 5, PP. 188-218, Jun.1962.

______. *Experimentação educacional:* uma contribuição para sua análise. São Paulo: Edart, 1975. 78 p.

______. *Educação: alguns escritos*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1985.

______. Planos de Educação: Ideias para mover uma máquina pesada. *Revista Educação Municipal*, São Paulo: v. 1, n. 3, pp. 34-43, Dez.1988.

______. Pesquisa educacional. *Cadernos ANPEd*, Belo Horizonte: n. 3, pp. 35-38, 1991.

______. *Uma ideia de pesquisa educacional.* São Paulo, Edusp, 1992.

______. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: n. 85, pp. 70-78, Maio 1993.

______. *Educação:* temas polêmicos. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

______. Planos de educação: possibilidades e limitações. *Cadernos de história e filosofia da educação*, São Paulo: v. 4, n. 6, pp. 239-244, 2001.

______. A política de educação do estado de São Paulo (Uma Notícia). Considerações sobre a política de educação do estado de São Paulo. *Educação e pesquisa*. Faculdade de Educação da USP. São Paulo: v. 30, n. 2, pp. 349 - 361, Maio/Ago., 2004.

______. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e pesquisa*. Faculdade de Educação da USP. São Paulo: v. 30, n. 2, pp. 369 - 378, Maio/Ago., 2004.

______. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Educação e pesquisa*: Faculdade de Educação da USP, São Paulo: v. 30, n. 2, pp. 335-344, Maio/Ago., 2004.

______. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Editora Senac, 2006.

Obras sobre José Mário Pires Azanha

BEISIEGEL, Rui. Discurso de posse na Academia Paulista de Educação. In BARROS (Org.) *Celso de Rui Beisiegel. Professor, administrador e pesquisador*. São Paulo: Edusp, 2009.

LIMA, Raimundo. *A educação no Brasil: o pensamento e atuação de José Mário Pires Azanha*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da USP, 2005.

SANTOS, Mário Ferreira dos. *Centros de Pesquisa do Inep: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970*. São Paulo: Faculdade Educação da USP, 2006. (Tese de doutorado)

Outras referências bibliográficas

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

______. *A condição humana*. Rio: Forense, 1995.

______. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

AZANHA, José Mário P. *Experimentação educacional:* uma contribuição para sua análise. São Paulo: Edarte, 1975.

______. *Educação:* alguns escritos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

______. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.

______. *Educação:* temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

______. *Formação de professores e outros escritos*. São Paulo: Senac, 2006.

BEISIEGEL, Celso. R. Academia Paulista de Educação. In: Barros, G. (org.) *Celso de Rui Beisiegel. Professor, administrador e pesquisador*. São Paulo: Edusp, 2009.

______. Origens das orientações da pesquisa educacional na Faculdade de Educação da USP. *Educação e pesquisa*. v. 29 n.2. São Paulo Jul/Dez. 2003

CARVALHO, José S. F. *Construtivismo:* uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

______. Democratização do ensino revisitado. *Educação e pesquisa*. v. 30 n. 2 pp. 327-334. 2004.

FERREIRA, Márcia S. *Centros de Pesquisas do Inep*: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970. 250f. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006. (Tese de doutorado)

LIMA, Raimundo. A educação no Brasil: *o pensamento e atuação de José Mário Pires Azanha*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. 2005. (Tese de doutorado)

OAKESHOTT. Michael. *Teaching and learning*. In: Peters, R. org. *The Concept of Education*. Londres: Routledge & Keagan Paul, 1968.

PASSMORE, John. *The Philosophy of Teaching*. Londres: Duckworth, 1984.

PETERS, Richard S. *The Concept of Education*. Londres: Routledge & Keagan Paul, 1968.

SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Edusp/Saraiva, 1968.

SMITH, Othanel et alli., *Fundmentals of Curriculum Development*. New York: World Books, 1957.

WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo, Cultrix, 1996.